

Relatório final do estágio pedagógico

Relatório de estágio realizado na Escola Básica 2,3
Gaspar Correia, com vista à obtenção do grau de
Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro,

Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte, docente da Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide

Ricardo Miguel Brites Teixeira
2014

Cogito ergo sum

Tolos não são os que perseguem os sonhos de criança em busca de felicidade ou algo
MAIOR

Tolos são os que negam o que foi, é e será

NÃO!! Não podes apagar a criança, não podes negar o homem, não podes evitar a
velhice

Tolos são os que desmentem o poder das emoções ligadas à cogitação
Pois a simples lembrança de alguém que já não é, nos faz sentir a sua presença

Tolos são os que creem em existencialidade privada do pensamento

NÃO!! Se existo tenho que pensar, se penso tenho que existir

Tolos, meus amigos, são os que vão por esta vida, rolando sem autonomia ao sabor
do vento

NÃO!! Ajam não reajam, não esperem que vos piquem para picar de volta

Tolos são os que aceitam o que ouvem como uma verdade absoluta

NÃO!! O único princípio exacto é o de que todos iremos perecer um dia

Tolos são os que neste Mundo de círculos e quadrados falam de rectângulos e
cilindros

A vida é demasiado preciosa para passar ao lado dela

!!!DUVIDEM.....PENSEM.....EXISTAM!!!

**A todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram
para a pessoa que sou hoje e para a realização deste sonho!
Para os meus pais, sem vocês nada disto teria sido possível.
Obrigado pela confiança e pelo acreditar!**

Resumo

Este relatório apresenta-se com o objectivo de analisar todas as actividades realizadas no âmbito do Estágio Pedagógico, na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, localizada na Portela, no decorrer do presente ano lectivo de 2013/2014. Estágio esse, que se encontra inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana.

O presente trabalho teve como fio condutor o Guia de Estágio Pedagógico, procurando avaliar o crescimento ao nível das diversas competências descritas neste. Estas são referentes às quatro áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4).

Foi grande a evolução de competências do professor estagiário, durante este ano lectivo, referentes à diferenciação do ensino, em relação à instrução, à organização das aulas e controlo da turma. O estudo de investigação permitiu aferir qual a percepção da importância da Educação Física no 1º ciclo dentro do agrupamento, e o nível de satisfação com a leccionação da mesma.

Os contributos provenientes da participação junto da comunidade e da escola foram itens fundamentais para o desenrolar deste estágio pedagógico.

Palavras-Chave: Investigação, Estágio Pedagógico, Escola, Diferenciação, Instrução, Educação Física, 1º ciclo, Percepção, Controlo

Abstract

This report aims to examine any activity conducted within the Teacher Training in Escola Básica 2.3 Gaspar Correia, located in Portela, during the 2013/2014 school year. This phase, is inserted in the 2nd year of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, of the Faculty of Human Kinetics. This work followed the lines of thought in the Teacher Training Guide, attempting to assess growth across the various competencies described in this. These are related to the four areas of intervention: Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Pedagogical Innovation and Research (Area 2), Participation in School (Area 3) Relationship with the Community (Area 4).

The trainee teacher reveal great evolution in his competences during this school year, related to the differentiation of teaching in relation to education, the organization of classes and class control. The research study allowed the assessment of the perception of the importance of Physical Education in the 1st cycle within the group, and the level of satisfaction with the teaching.

The contributions arising from the community and school relations were fundamental to the conduct of this practicum.

Keys-words: Investigation, Pedagogical Internship, School, Differentiation, Instruction, Physical Education, 1st cycle, Perception, Control

Índice

Introdução.....	1
1. Contextualização	2
1.1. Especialista em Educação Física-Porquê?	2
1.2. Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide	3
1.3. Escola Básica 2,3 Gaspar Correia.....	6
1.4. Departamento de Educação Física	8
1.5. Núcleo de estágio.....	9
1.6. Oportunidade de formação	9
1.7. Turma	10
2. Análise do processo formativo	13
2.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e aprendizagem	13
2.1.1. Planeamento	13
2.1.2. Avaliação.....	18
2.1.3. Condução.....	21
2.2. Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica	28
2.3. Área 3 – Participação na Escola	34
2.3.1. Análise – Desporto Escolar.....	34
2.3.2. Análise – Actividade Interna	38
2.3.3. Educação para a Saúde.....	40
2.4. Área 4 – Relação com a Comunidade	44
2.4.1. Análise – Estudo de Turma.....	44
2.4.2. Análise – Acompanhamento da Direcção de Turma	45
3. Reflexão Final.....	48
4. Bibliografia.....	50
5. Anexos	52

Índice de anexos

Anexo 1 – Regulamento Interno

Anexo 2 - Projecto Educativo 2011-2015

Anexo 3 – Projecto Curricular de Educação Física 2011-2015

Anexo 4 – Estudo de Turma 8^o1^a

Anexo 5 – Plano Anual de Turma 8^o1^a

Anexo 6 – Projecto de Investigação Área 2

Anexo 7 – Projecto do Passeio de Bicicleta (Educação para a Saúde)

Anexo 8 – Ficha de Autoavaliação dos alunos

Índice de abreviaturas

AI – Avaliação Inicial

AF – Aptidão Física

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

AEPM – Agrupamento de Escola de Portela e Moscavide

AS – Avaliação Sumativa

AvF – Avaliação Formativa

ASE – Acção Social Escolar

CT – Conselho de Turma

CRTIC - Centro de Recursos TIC para a educação especial

DE – Desporto Escolar

DT – Director/a de Turma

DEF – Departamento de Educação Física

EBGC – Escola Básica Gaspar Correia

EE – Encarregados de Educação

EEFM - Educação e Expressão Físico-Motora

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESP – Escola Secundária da Portela

FMH – Faculdade de Motricidade Hu

GEP – Guia de Estágio Pedagógico

IMC - Índice de Massa Corporal

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEFMH – Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano Anual de Turma

PCEF – Projecto Curricular de Educação Física

PE – Projeto Educativo

PES- Programa de Educação para a Saúde

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PUE – Plano de Unidade de Ensino

RI – Regulamento Interno

SPTI – Semana de Professor a Tempo Inteiro

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

UE – Unidade de Ensino

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

ZSAF – Zona Saudável da Aptidão Física

Introdução

O estágio pedagógico, a qual se refere o presente documento, foi realizado na EB 2,3 Gaspar Correia (EBGC), que se insere no Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide (AEPM), ao longo deste ano lectivo de 2013/2014. Este estágio marca o culminar do tempo potencial de aprendizagem da minha formação enquanto docente, e que me foi tornado possível pela Faculdade de Motricidade Humana (FMH), instituição que me viu crescer e desenvolver no decorrer destes sete anos de vida académica. Estas actividades de estágio encontram-se inseridas no 2º, e último, ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Neste relatório são elaboradas reflexões críticas referentes ao trabalho desenvolvido, assentes naquilo que diz a teoria e que permitem expor as experiências por mim vividas e ao mesmo tempo projectar aprendizagens futuras necessárias para colmatar as necessidades e dificuldades que ainda persistem. O presente documento não se trata apenas de uma descrição do sucedido durante o estágio, mas antes como um elemento fundamental e importante para a avaliação formativa (AvF) de um professor estagiário.

Inicialmente é feita uma caracterização do contexto onde estive inserido, dando atenção às particularidades deste estágio e ao que de melhor o mesmo me ofereceu. Logo de seguida, é realizada a análise de forma reflexiva e crítica daquilo que foi o trabalho realizado em todas as áreas do estágio pedagógico, incluindo cada subárea.

Finalmente é elaborada uma conclusão geral onde reflito criticamente sobre o processo de estágio e os seus efeitos profissionais e pessoais, procurando definir quais as necessidades pedagógicas existentes no meu desenvolvimento enquanto professor.

1. Contextualização

1.1. Especialista em Educação Física-Porquê?

A minha ligação ao desporto ou à actividade física (AF) existe desde criança, desde a sua forma mais básica e natural através de horas passadas a brincar na rua, até a uma prática desportiva mais séria e federada.

Em jovem, pude usufruir da aquisição/desenvolvimento de *skills* básicos e vitais para o desenvolvimento de uma criança dado que, e ao contrário do que acontece actualmente, eram dadas oportunidades de entrar em brincadeiras e jogos com os demais jovens, brincadeiras essas que ajudam ao desenvolvimento motor da criança.

Essas oportunidades existiam porque, por um lado haviam mais espaços em que se pudessem juntar várias crianças e haver essa convivência. Por outro, fruto de pertencer a outra geração, não havia a superprotecção desnecessária que se vê hoje em dia. Em que os pais preferem ter os seus filhos protegidos em casa à frente da televisão, onde não se podem magoar, a estarem na rua a jogar à bola com os seus amigos.

Dessa forma sinto-me bastante privilegiado por ter tido a chance de entrar nessas brincadeira e jogos, pois tal como diz Figueiredo (1998, p. 59) citando Neto (1987), na infância existem períodos críticos ou fases sensíveis para a aprendizagem de habilidades motoras.

Desde muito jovem, fazendo um *flashback* em termos desportivo daquilo em que estive envolto, creio que posso considerar que tive um desenvolvimento bastante eclético e com estímulos diferenciados. Fui sempre bastante activo, tendo praticado, natação, judo, futebol, basquetebol e andebol, ainda que em termos federados tenha apenas competido, durante 11 anos, em andebol no Clube de Andebol de Torres Novas. Tendo essa ligação durado 11 anos.

Foi este gosto pelo desporto, e fascínio transmitido pelos mais diversos agentes de ensino, professores, treinadores, pais, que me acompanhou ao longo de toda a vida e que me fez decidir pelo ingresso na licenciatura em ciências do desporto da FMH.

1.2. Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide

O AEPM, junta 5 escolas, sendo que três delas são JI/1º ciclo, a EB1/J1 da Portela, a EB1/J1 da Quinta da Alegria, a EB1/J1 Catela Gomes, a EBGC, e a Escola Secundária da Portela, com 3º ciclo e secundário (ESP). A EBGC foi onde maioritariamente as actividades referentes ao meu estágio pedagógico forma desenvolvidas. O agrupamento situa-se no concelho de Loures que engloba duas freguesias, a da Portela e de Moscavide.

O AEPM adquiriu esta constituição desde o ano letivo de 2010/2011, uma vez que foi apenas nesse ano letivo que foi integrada a escola secundária, e que actualmente funciona como escola-sede do agrupamento.

Os documentos orientadores referentes aos procedimentos do AEPM são relativamente recentes, tendo sido apenas concluídos em 2012. Os documentos referem-se ao Regulamento Interno (RI), ao Projecto Educativo (PE) e ao Plano Anual de Actividades (PAA) e a sua concretização foi indispensável na uniformização daquilo que deve ser o processo educativo e pedagógico.

Segundo o RI (2012 p. 10), documento que “define o regime de funcionamento do Agrupamento”, o PAA são documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução.

Sem a existência dos documentos acima referidos, a harmonia pedagógica do agrupamento e a execução do PE estariam comprometidas, daí ser importante o realçar de importância destes. Este escrito é portanto indispensável à garantia da articulação vertical e relação lógica do percurso pedagógico dos alunos, desde o início do ensino básico até ao final do ensino secundário. A importância e o papel deste documento está bem patente no que vem definido no decreto-Lei 75/2008, de 22/04, artº93º como:

“documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios e os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o Agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa”

(Projeto Educativo do AEPM 2011/2015, p. 4)

Neste documento são definidas seis áreas nas quais é necessária mediação de forma a que hajam melhorias. Passando por melhorarias na comunicação no

agrupamento e do tratamento de dados. Pela promoção do envolvimento do pessoal não docente na vida do agrupamento. Por uma melhor articulação entre ciclos e a diminuição da indisciplina. E por último pela promoção do sucesso educativo no agrupamento

Para além da definição das áreas de intervenção, no PE são também concretizados princípios orientadores e objectivos comuns para o agrupamento. De realçar o objectivo que se refere a “proporcionar aos alunos um percurso escolar coerente, articulado e sequencial do pré-escolar ao 12º ano de escolaridade”.

Uma vez que tem sido clara a aposta da direcção do agrupamento na Educação e Expressão Físico Motora (EEFM) no 1º ciclo, através da coadjuvação do ensino, não conseguindo no entanto que esta chegue abranja todos os ciclos no ensino básico. Não por falta de querer dos envolvidos, mas sim porque não são dados os recursos temporais, financeiros e humanos necessários a tal prática.

Ainda segundo o RI (2012, p. 10) este, além de reger o funcionamento do Agrupamento, define também o desempenho, “de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar...”. Estes órgãos de administração e de gestão do agrupamento são formados pela directora, que se apresenta como principal responsável por esta coordenação do AEPM “nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, pelo conselho geral, administrativo, pedagógico e pelos coordenadores de escola e de cada departamento. O papel singular de cada órgão encontra-se mais uma vez definido no RI do agrupamento. Sendo que:

“O Conselho Geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do Agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, com respeito pelos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº75/2008. “

(Regulamento Interno do AEPM 2012, p.18)

“O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico -didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.”

(Regulamento Interno do AEPM 2012, p.27)

Por último aparece o conselho administrativo, definido como o órgão de administração e gestão do Agrupamento de escolas com competência deliberativa em matéria administrativo-financeira.” (Regulamento Interno do AEPM 2012, p.31)

Segundo o documento, cabe aos coordenadores de escola e de departamento orientar/coordenar as actividades pedagógicas, em estreita ligação com o director do AEPM, funcionando como órgãos de gestão intermediários.

“Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas; Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.”

(Regulamento Interno do AEPM 2012, p.30)

Um exemplo do bom funcionamento do agrupamento refere-se ao Desporto escolar (DE), que com a entrada da ESP levou ao aumento das experiências oferecidas aos alunos. Gerou ainda o aumento exponencial de oportunidades formativas quer para alunos, quer para os docentes, através do aumento do número de espaços e materiais oferecidos. Fica clara a aposta do AEPM no desporto na escola oferecendo 12 núcleos de sete diferentes modalidades, futsal, basquetebol, dança, ginástica, judo, multiactividades e voleibol.

De acordo com o Projecto Curricular do Agrupamento (2009-2010), uma das grandes preocupações é a de ensinar aos alunos os valores cívicos e sociais, que são a base da nossa sociedade, não se limitando assim apenas à transmissão de conhecimentos. Pelo que no AEPM, existam palestras pontuais, que visam evitar/prevenir a indisciplina e a violência.

No agrupamento existem ainda acções dedicados à educação para a saúde, como o programa PACO, o programa de combate à obesidade do AEPM, inserido no principal projecto dedicado a esta temática, o projecto de educação para a saúde (PES) desenvolvido a nível nacional. Este tem sido uma iniciativa que a meu ver não tem tido a devida adesão da parte da comunidade escolar, muito devido à fraca divulgação que é realizada. Dada a pertinência deste projecto, fica clara a importância de ser feita uma maior consciencialização sobre o mesmo e o aumento da divulgação dos seus objectivos junto da comunidade escolar.

O PACO trata-se então, como foi referido anteriormente, do programa de combate à obesidade do agrupamento, tendo como objectivo principal regularizar os níveis de AF dos alunos que tenham sido sinalizados, pelos seus professores durante a Avaliação Inicial (AI), como estando fora da zona saudável da aptidão física (ZSAP).

Os dados que reflectem essas escolhas são obtidos através dos testes de avaliação da capacidade aeróbia, com o teste do vaivém, da bateria de testes do *fitnessgram*, e à classificação do índice de massa corporal (IMC).

São então disponibilizadas três sessões semanais (2ª, 3ª e 6ª feira) com a duração de 45 minutos cada, para os alunos poderem trabalhar as suas capacidades no sentido de voltar à ZSAP.

1.3. Escola Básica 2,3 Gaspar Correia

A instituição onde desenvolvi a grande maioria das tarefas de estágio, principalmente as que se referem à área 1 (planeamento, condução e avaliação do ensino), a EBGC, situa-se na Avenida das Escolas, nº 9, 2685-204 PORTELA, LOURES. A maioria dos alunos reside nas freguesias da Portela, Moscavide e Olivais, havendo um número significativo de alunos a residir noutras freguesias. A população estudantil existente demonstrou ser bastante diversificada apresentando dissimetrias, havendo então grupos de alunos distintos em relação ao estrato social.

Segundo o PE, “a maioria dos pais trabalha na área do comércio/serviços, seguindo-se um número significativo que pertence a outras profissões. A maioria dos pais possuem habilitações entre o 3º ciclo e o ensino secundário, seguindo-se uma pequena percentagem de pais com habilitações de nível ensino superior, no 2º ciclo”.

Gaspar Correia, foi um importante cronista do século XVI e autor da obra “Lendas da Índia”, é o patrono desta instituição com 40 anos de vida, que em sua honra o tem usado como fonte de inspiração a diversas reconstituições históricas preconizadas pela comunidade escolar e participa em actividades culturais referentes ao tempo dos descobrimentos.

A EBGC teve para este ano lectivo cerca de 700 alunos distribuídos pelos cinco diferentes anos de escolaridade. O corpo docente é formado por 89 professores, sendo que três pertencem ao ensino especial, possuindo ainda uma psicóloga. Na escola existem ainda oito assistentes administrativos, vinte auxiliares de acção educativa e um guarda. Tal como em anos anteriores, continua a verificar-se uma distribuição uniforme dos géneros pelos diversos anos de escolaridade. No 5º ano de escolaridade a média de idades situa-se nos 10 anos e no 6º ano de escolaridade nos 11 anos. A média das idades nos 7ºs e 8ºs anos de escolaridade é de cerca de 13 anos. No 9º ano de escolaridade a média de idades é de 14 anos.

A escola funciona em dois turnos, que se desenvolvem das 8h30 às 13h30 e das 13h40 às 17h55. No turno da manhã ocorrem 3 blocos de 90 minutos e no período da tarde 1 bloco de 45 minutos e 2 blocos de 90 minutos. Durante a semana, às quartas-feiras as aulas terminam às 13h30, pois a parte da tarde é reservada a

actividades do Desporto Escola e reuniões. As actividades lectivas e não lectivas decorrem apenas durante este período de tempo, à excepção de alguns clubes que podem funcionar após as 18.00h.

A Escola tem também em sete pavilhões, sendo um de instalações desportivas, para além de espaços exteriores desportivos.

Os pavilhões A, B e C são constituídos, essencialmente, por salas de aula. No pavilhão C existe também o gabinete do SPO e uma sala de currículos funcionais. No pavilhão A funciona uma sala da educação especial. No pavilhão B existe o Centro de Recursos TIC para a educação especial (CRTIC) de Loures. No bloco D, para além das salas de aula, está instalada a Biblioteca Escolar. O pavilhão E inclui o bar dos professores e dos alunos, a papelaria, a sala de professores e a sala de convívio dos alunos. Existe ainda um pavilhão onde estão instalados o refeitório, a cozinha, a sala de directores de Turma (DT) e a coordenação da escola. Os pavilhões estão ligados entre si por uma galeria coberta e rodeados de espaços abertos.

Ainda que, esta escola se apresente como uma configuração de escola mais arcaica, consegue oferecer vastos e diversos espaços propícios à existência de alguma forma de AF.

Em termos dos espaços que são oferecidos para a lecionação da EF, estes dividem-se por três áreas diferentes, os espaços G1, G2 e G3/Ext, e vêm descritos no projecto curricular de Educação Física (PCEF). O espaço G1, é um *indoor* referente a apenas 1/3 do pavilhão, e é nele que se encontra o material de ginástica, contendo ainda duas tabelas basquetebol, uma baliza e a possibilidade de ser montada a rede de voleibol. O outro local *indoor*, o espaço G2, corresponde à restante área do pavilhão, dispondo de uma baliza, capacidade de utilização de duas redes de voleibol e quatro tabelas de basquetebol.

Por último o espaço G3, o espaço exterior, oferece diversas áreas distintas para a prática de AF orientada. Existe um campo que pode ser usado para a lecionação do andebol, como do futebol, rodeado por uma pista de atletismo, contudo os campos não têm redes, o que por vezes origina quebras no tempo de prática dos alunos. Encontra-se ainda um campo de basquetebol com um campo de voleibol lado a lado.

Sempre que não há a possibilidade de ser dada uma aula no exterior devido ao mau tempo, esta é transferida para o interior do pavilhão. Caso estejam duas turmas o professor que estiver a ocupar o espaço G2 cede metade da sua área de aula, passando cada turma a ocupar 1/3 do pavilhão. Desta forma, é garantido que os alunos podem efectuar aulas práticas todo o ano, não tendo o docente que se recorrer de aulas teóricas em caso de condições atmosféricas adversas. Esta escola encontra-

se munida de material suficiente e adequado à lecionação das diferentes matérias que constituem o currículo da disciplina de EF.

1.4. Departamento de Educação Física

O Departamento de Educação Física (DEF) do AEPM é formado por 22 professores, sendo seis professores estagiários, três da FMH e três da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), tratando-se de um departamento autónomo.

Além da disciplina de EF, cabe também aos docentes deste departamento leccionar disciplinas do curso Tecnológico e Profissional de Desporto, os núcleos de (DE), e coordenar as diversas atividades extracurriculares expressas no PAA. O departamento é bastante pró-ativo, realizando reuniões quinzenais. Nestas, tomam-se decisões relacionadas com os critérios avaliação em Educação Física, ou à organização de atividades na escola, entre outros temas. A meu ver, esta organização permite que se estabeleçam critérios e aferir decisões de modo a que se trabalhe de forma semelhante em todo o agrupamento de escolas, assim como, favorecer a quantidade e qualidade de atividades desenvolvidas, permitindo envolver simultaneamente os alunos das várias escolas.

O DEF foi formado com professores de duas escolas e ainda que estejam próxima em termos físicos, têm diferentes definições e filosofias daquilo que deve ser a EF, o que por vezes levava a um choque de ideias. Ainda assim, considero que a interação e convivência com profissionais que apresentam um leque tão diversificado de opiniões, permitiu-me aceder a debates formativos que aumentaram em muito a minha compreensão de fenómenos relacionados com a comunidade escolar e que são reflexo do bom trabalho de equipa desenvolvido.

De acordo com Brás & Monteiro (1998), “a construção de objetivos comuns no conjunto de professores que constituem o GEF, é reflexo de um trabalho de equipa no seio do grupo. “

Acredito, então que este se constituiu como um espaço de melhoria do trabalho levado a cabo a cada dia, apelando à reflexão e análise do trabalho executado, e assunção de compromissos colectivos, bem como, tomadas de decisão conjuntas relativamente às diversas atividades desenvolvidas. Mais uma vez, considero que este dinamismo e interação do grupo foi um aspeto preponderante na minha formação, desenvolvendo competências sociais e profissionais, que facilitarão a minha intervenção em contextos semelhantes no meu futuro profissional.

1.5. Núcleo de estágio

Tal como foi referido anteriormente, no AEPM funcionam dois núcleos de estágio em EF, o núcleo de estágio da EBGC com três professores estagiários da FMH (NEFMH) e o núcleo da ULHT inserido na ESP, formado por dois alunos.

Foram designadas, para mim e outro professor estagiário da EBGC, turmas do 8º ano de escolaridade, e para o restante uma turma do 9º ano. Dado os currículos não serem muito diferentes no que respeita aos objectivos de cada matéria, foram várias as vezes em que as decisões tomadas dentro da área 1 advinham de conversa ou debate em conjunto. Assim, deu-se uma constante permuta de ideias e integração de reflexões, que ajudaram na tomada de decisão pedagógicas.

Bastante positivo, é o facto, de ter sempre havido a presença dos professores estagiários nas aulas uns dos outros, o que considero uma mais-valia no processo de formação, uma vez que acarretou benefícios em relação à capacidade da observação/análise de processos condução do ensino, bem como, em relação à interajuda intra-núcleo.

1.6. Oportunidade de formação

Em relação às oportunidades de formação que decorreram ao longo do ano lectivo, estas foram bastante variadas, diversificadas e bastante enriquecedoras para a minha evolução enquanto docente. Isto, porque além da turma sobre a qual apenas eu intervenho, tenho a oportunidade de, em conjunto com os restantes professores estagiários que formam o núcleo da EBGC, leccionar três turmas adicionais, uma do 11º da ESP e duas do 1º ciclo, de duas escolas primárias diferentes. O que por si só provoca um aumento tanto de trabalho como de responsabilidade. Contudo também aumentam as possibilidades de contribuição para a minha formação e do potencial de desenvolvimento das competências preconizadas no guia de estágio, suplantam esses aspectos “menos positivos”.

Sobre o DE, uma vez que as principais escolas do Agrupamento se encontram lado a lado, existiu a possibilidade de potencializar a aprendizagem dos alunos integrantes do núcleo em que desenvolvi as minhas actividades nesta área, pelo acesso facilitado a material de qualidade para o ensino das matérias deste desporto. No que diz respeito ao acompanhamento e coadjuvação no desporto escolar, esta foi feita no núcleo já referido juntamente com os demais professores estudantes, elaborando/organizando todas as tarefas referentes ao planeamento, condução e avaliação, sobre a orientação do professor orientador de escola. Semanalmente eram realizadas duas sessões, uma na EB 2/2 GC e a outra na Secundária da Portela, o que a meu ver foi também, uma forma de agilizar tanto as aprendizagens dos alunos, como também as minhas oportunidades de formação, através da mudança de contexto.

1.7. Turma

De forma a clarificar como decorreu a minha evolução, importa fazer uma caracterização da turma em que actuei como único agente de ensino, com o objectivo de ajudar a compreender algumas das opções tomadas, ao nível das estratégias de planeamento e condução de ensino. Mais concretamente, ao nível da seleção de exercícios, definição e duração dos momentos de instrução e formação dos grupos de trabalho, aspectos que concorreram para a existência de algumas melhorias tanto na relação aluno-aluno, e consequentemente clima de aula, bem como do processo de aprendizagens dos alunos.

Como tal, a turma 1 do 8º ano era composta por 25 alunos, dos quais 13 eram do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, sendo a média de idades de cerca 12,96 anos. Inicialmente, estavam previstos 26 alunos para esta turma, contudo houve uma aluna foi transferida para a ESP logo no início do ano lectivo.

Neste sentido, esta é uma turma que na sua generalidade foi muito infantil, onde facilmente se verificavam comportamentos de desvio ou fora da tarefa, bem como falta de capacidade de concentração.

Desde o início das aulas, a turma apresentou dificuldades na criação de rotinas de aula, rotinas de pontualidade e os comportamentos de desvio foram constantes. Um dos meus principais desafios foi o de conseguir planear aulas e exercícios que motivassem os alunos, que fossem adequados ao seu nível de desempenho e que diminuíssem os comportamentos fora da tarefa. Os momentos de transição entre exercícios foram aqueles onde foi mais complicado manter o controlo da turma, razão pela qual fui obrigado a ter atenção redobrada durante esses períodos específicos da

aula. Já em relação à assiduidade, esta foi uma turma onde raras foram as faltas dadas, ou os casos de alunos que não fizeram aula.

Ao longo do ano, durante as reuniões intercalares, o comportamento da turma, tem sido caracterizado pelo conselho de turma (CT), como pouco insatisfatório, sendo que o maior destaque foi sempre dado ao facto desta ser uma classe muito agitada e apresenta dificuldades em manter-se concentrada durante as instruções ou manter-se nas tarefas por períodos de tempo prolongados. Contudo foi claro, e foi algo que também foi referido na última reunião de CT que, salvo algumas excepções a turma tem revelado melhorias acentuadas nesta área.

A turma apresentou um conjunto de alunos muito homogéneo, unidos e onde todos se conhecem muito bem, todavia, nos tempos livres e intervalos há uma separação natural entre géneros, os rapazes sempre com vontade de ir jogar futebol e as raparigas a passear ou sentadas a conversar.

Já em relação às capacidades físicas e habilidades motoras, se por um lado, uma parte reduzida da turma apresentou em algumas matérias competências mais evoluídas, por outro, também havia um grupo de alunos que além de possuir dificuldades na maior parte das matérias, não demonstrava grande interesse em querer aprender. Foram identificados ainda alunos que mesmo que não conseguindo realizar uma habilidade, se esforçava na tentativa de almejar o fim pretendido.

A turma apenas apresentou 4 alunos com idades superiores ao expectável para um 8º ano, sendo que estes são alunos que já ficaram retidos. Estes dados por si só não são preocupantes, dado que não representam a maioria da turma. No entanto, evidenciam que, pelo menos, estes alunos apresentaram dificuldades nas aprendizagens de conhecimentos básicos das mais diversas matérias do plano de estudos. Este percurso escolar pode significar dificuldades nos anos escolares seguintes, bem como influenciar negativamente as expectativas futuras dos alunos, o que leva a consequências nas suas atitudes e empenho, não só a nível escolar como no resto da sua vida.

Aproximadamente 50% dos alunos da turma (13) eram beneficiários da Ação Social Escolar (A.S.E) o que demonstra que as respetivas famílias se encontram em situação de carência económica e/ou de vulnerabilidade social. Sabe-se que o contexto socioeconómico e cultural tem impacto no desempenho dos alunos o que pode ajudar a explicar algumas das dificuldades que alguns alunos evidenciam no seu desempenho escolar assim como explicar algumas atitudes e comportamentos menos apropriados de alguns elementos da turma.

Na turma existem dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE). No caso do aluno A, este apresenta dificuldade de assimilação de conhecimento e

contou por isso com apoio especializado e com um plano individualizado de estudos. O caso do aluno B foi mais grave, pois apesar de não ser um aluno com dificuldades cognitivas, recusava-se muitas vezes a realizar tarefas que não fossem do seu interesse ou que implicassem estudo, daí a que tenham tido um aproveitamento escolar insatisfatório. Apresentava ainda grande deficiência motora nas pernas e na coluna o que o impossibilitando-o de ter uma locomoção normal, ou de participar em simples jogos ou brincadeiras com os colegas, quanto mais aulas práticas em EF. Vive com a avó e é um aluno que provoca imensos distúrbios nas aulas com o intento de vir para a rua pois não tem vontade de estar na sala de aula.

Torna-se ainda pertinente apresentar alguns dos problemas de saúde indicados pelos alunos e cujo conhecimento é extremamente importante para quem convive com eles diariamente. Assim, alguns estudantes afirmaram ter condições de saúde que devem ser seguidas com especial atenção. Os alunos A e C foram dois alunos que aquando do preenchimento do questionário do aluno, indicaram que tinham problemas respiratórios, como a asma, o que foi necessário ter em conta no planeamento das sessões, uma vez que poderiam ter dificuldade em realizar esforços intensos ou de elevada duração.

2. Análise do processo formativo

2.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e aprendizagem

Esta 1ª grande área engloba três subáreas: uma que se centra nas competências de organização e estruturação do processo de ensino-aprendizagem, o planeamento; a avaliação, que se refere às decisões e competências tomadas e que se relacionam com a regulação das aprendizagens e por último, mas não menos importante, a condução do ensino, relativa às competências de intervenção pedagógica na sala de aula.

2.1.1. Planeamento

Sem nunca antes ter elaborado qualquer tipo de documento de planeamento ligado ao ensino da EF, a primeira actividade preconizada na EBGC no âmbito do estágio pedagógico referiu-se à realização do planeamento da Avaliação Inicial (AI), e segundo o Ministério da Educação (2010) esta:

“...é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos colectivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.”

(PNEF, 2010, p.35)

Seguindo o que Jacinto, Comédias, & Carvalho (2001) defendem sobre a AI, quando afirmam que :

“a discussão e acerto sobre o modo de «olhar» para os alunos em actividade, e o sistema de registo escolhido, embora traduzível por todos na mesma linguagem, deverá ser passível de adaptação ao estilo pessoal de cada um e permitir a recolha de todas as informações que cada professor considere úteis para a preparação do seu trabalho“

Jacinto et al. (2001)

Nós, professores estagiários do NEFMH efectuámos uma leitura/análise do protocolo de avaliação inicial (PAI) existente no DEF do agrupamento como forma de saber se teríamos que efectuar alguns ajustes. As mudanças efectuadas foram

mínimas, uma vez que não se adicionaram matérias. Apenas decidimos que se iriam alterar alguns exercícios e grelhas de registo em alguns jogos desportivos colectivos (JDC), para ser mais fácil ir ao encontro dos objetivos definidos para cada ano de escolaridade no PCEF, elaborado de acordo com os programas nacionais.

Ainda segundo Jacinto et al. (2001), o “ objecto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano lectivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respectivo ano de curso”, para tal, neste período de avaliação inicial houve a preocupação, consciente, de além de estar a avaliar os alunos para poder projectar o trabalho para as fases seguintes, ir fazendo revisões e explicações de algumas matérias, elementos, gestos, que apenas foram necessitando de ajustes para que fossem conseguidos com sucesso. Tive também o cuidado de que estas aulas não tivessem um carácter muito formal de forma a que os alunos não se sentissem inibidos nesta fase inicial do ano para que pudesse retirar informações fidedignas daquilo que realmente conseguiam fazer, indo ao encontro do que defendem Dias & Rosado (2003).

Para que a minha capacidade de recolha de dados não fosse afectada, foram sendo planeadas pelo menos duas aulas por matéria a avaliar, para que os alunos passassem mais vezes por aquele tipo de situação. Aulas essas que eram politemáticas, mas em que apenas uma das matérias era avaliada. Esta estratégia, verificou-se benéfica, uma vez que consegui recolher a informação que desejava, e pude ainda verificar/definir os grupos de nível e quais os ritmos de aprendizagem que existiam dentro dos mesmos níveis, o que facilitou o prognóstico.

Sobre a relevância dos dados aqui obtidos, para o planeamento anual das aprendizagens da turma, Carvalho (1994), afirma que “a AI não faz sentido se os resultados provenientes da mesma não forem posteriormente utilizados na definição e estruturação de um planeamento adequado ao que se avaliou, ou seja, adaptado à turma e aos alunos individualmente, diferenciando o ensino.”

Logo, a partir dos dados recolhidos com a AI tornou-se mais fácil definir a duração, as matérias a abordar e os objetivos a serem alcançados para as etapas seguintes, servindo os mesmos, como base para realizar o planeamento de todo o ano letivo.

Segundo o PNEF,

“o plano de turma deverá considerar a organização geral do ano lectivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas

devem assumir características diferentes, ao longo do ano lectivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor”.

Jacinto et al. (2001)

Indo ao encontro do L o que o PNEF estipula ao nível do planeamento anual, o PCEF do AEPM, define em termos de orientações gerais, a criação de 4 grandes etapas, a 1ª de prognóstico, a 2ª de prioridades, a 3ª de progressão, e a 4ª de produto.

Jacinto et al. (2001), dizem-nos que o PCEF define apenas orientações com o intuito de potenciar o sucesso do processo ensino-aprendizagem e nunca de limitar o mesmo, cabendo ao professor ajustar o planeamento de forma adequada às necessidades efetivas de cada turma, com base nas informações da avaliação inicial. Portanto, creio que tomei a melhor decisão ao definir a duração das etapas de acordo com as necessidades evidenciadas pela minha turma, em vez de seguir o que estava estipulado no PCEF.

De acordo com o que vem nos PNEF, a organização das etapas “...deve considerar o calendário escolar (os períodos letivos e as interrupções de aulas), as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação) ... procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola...”. Considero então importantíssimo ter decidido a fazer coincidir o início e o final de cada etapa com o fim e o início de cada período lectivo, salvaguardando a AI, uma vez que, esta apenas durou parte do 1º período, o qual se iniciou com a 1ª etapa (AI) e acabou com a 2ª (matérias prioritárias)

Os mesmos documentos orientadores, definem ainda que “...devem considerar-se os períodos de férias para que, no reinício das aulas se ofereça oportunidade de revisão das matérias tratadas no período anterior, bem como de recuperação do nível de aptidão física (...) os momentos fortes da avaliação dos alunos, determinados pelo calendário escolar, pela dinâmica do DEF ou do próprio professor devem ser igualmente contemplados na organização geral do ano lectivo”, logo segundo o que defini cada período/etapa, inicia sempre com uma unidade de ensino (EU) de recuperação, por outro lado os momentos de avaliação dos alunos, são elaborados numa unidade de ensino no final de cada etapa.

A etapa de AI e a 2ª etapa caracterizaram-se claramente como sendo etapas em que houve enorme dificuldade na elaboração de documentos orientadores da condução e planeamento.

Nestas duas primeiras etapas, limitei-me à elaboração de planos de aula, não efetuando planos de unidade. Exceptuando a última rotação de espaços do 1º período, onde comecei então a elaborar UE seguindo o roulement da EBGC. O meu principal

foco nesta fase, foi no sentido de garantir que houvesse coerência e articulação entre o PAT, plano de etapa (PE) e os planos de aula.

No seguimento, a 3ª etapa, foi um momento de consolidação da forma de pensar e planear as unidades de ensino. As opções tomadas no plano anual de turma (PAT), nomeadamente a definição de unidades de ensino quinzenais, permitiram que todo o processo de ensino se torna-se simples e eficaz, e como tal facilitador das aprendizagens dos alunos. Outro aspeto fundamental foi o facto de ter deixado de sentir a necessidade de realizar planos de aula

O facto de cada unidade de ensino conter apenas 6 aulas, acompanhando assim roulement, facilitou este processo, dado que os objetivos definidos passaram a ser mais operacionais e a contemplar as condições de realização e critérios de êxito, assim como, variantes de facilidade/dificuldade para os exercícios propostos, passando assim as aulas a ter estruturas idênticas, abordando as mesmas matérias, desenvolvendo os mesmos objetivos, tendo a mesma organização e os mesmos grupos de trabalho. Isto vai ao encontro da definição de unidade de ensino de Rosado (2003), onde este diz que “aula ou conjunto de aulas agrupadas segundo diversos critérios pedagógicos”. Sinto que ao optar por me reger apenas pelo plano de unidade de ensino (PUE), tornei o planeamento mais eficaz e simples.

Uma melhoria importante neste período, foi que ao contrário do anterior, não fui tão ambicioso ao nível do número de competências em que centrava a aprendizagem. Foquei-me em menos competências, definindo claramente que competências trabalharia em cada aula, facilitando desta forma o processo de planeamento, bem como o de AvF.

Um ponto menos positivo desta e da etapa anterior foi o facto de ter ficado impossibilitado de leccionar um certo número de aulas, uma vez que, o OE, teve que usufruir de dias de licença de paternidade, os quais dividiu pelos três períodos de forma a reduzir o impacto nas aprendizagens dos alunos. Senti que este foi um grande constrangimento, principalmente ao nível do planeamento, uma vez que tive que ir adaptando os meus objectivos no decorrer das etapas.

Surgiu então a 4ª e última etapa, equivalente ao 3º período, e ao contrário do que tinha sido planeado anteriormente no PAT, esta etapa não pôde ser apenas de revisão e consolidação de conteúdos. Mais uma vez, penso ter estado bem ao não ser demasiado ambicioso em relação aos objectivos pretendidos. Tendo em crer que estes estavam em estreita ligação com o balanço da etapa anterior e com o previsto no PAT.

As aulas pautaram-se pelas suas características politemáticas, excepto nas aulas no espaço G1, onde, devido às características desse espaço se tornava difícil a

lecionação de outras matérias que não as Ginásticas, a dança ou trabalho de condição física.

Estas, são uma das características de um ensino diferenciado e por etapas, e que segundo Rosado (2003),

“é um modelo mais recente que o planeamento por «Blocos», caracterizando-se na definição de objetivos anuais ao longo de etapas, utilizando quase exclusivamente aulas politemáticas e conseguindo na perspetiva dos seus defensores, uma maior distribuição das aprendizagens no tempo, facilitando a inclusividade e a diferenciação do ensino diversos outros aspetos essenciais à concretização dos objetivos da Educação Física.”

Rosado (2003)

Relativamente à aptidão física, os resultados do 1º Período serviram de base para o planeamento do 2º período. Identifiquei como fraquezas, ou como principais limitações, a força superior e a flexibilidade. Desta forma, propus como objetivos, manter ou melhorar os desempenhos no teste do vaivém e no teste dos abdominais, e dar especial ênfase à flexibilidade e força superior, de forma a haver uma melhoria significativa. Para essa melhoria, introduzi estações para o trabalho de força superior e no final das aulas, no retorno à calma, efetuaram sempre trabalho de flexibilidade.

As questões da AvF foram englobadas em vários níveis do planeamento. Os balanços no final de cada unidade de ensino deram então a oportunidade de saber se as decisões tomadas foram as melhores, de modo a interligar os dados da AvF, com o planeamento efetuado. Consegui assim, garantir a progressão das aprendizagens dos alunos, de forma programada e gradual, tendo em vista a obtenção dos objetivos estipulados.

Parece-me então que houve uma correcta estruturação das diversas fases do planeamento de forma a que tenham uma certa lógica e seriedade pedagógica, uma vez que, cada UE deriva do respetivo PE, que também se relacionam com as etapas antecedentes. Entre cada momento de planeamento existem sempre um balanço para aferir e ajustar o que estava originalmente planeado, de forma a ir ao encontro das necessidades e particularidades da turma.

De uma forma geral, em relação ao planeamento, penso ter cumprido as competências exigidas para esta área da minha formação, destacando-se como uma área em que evolui bastante tendo em conta o período temporal.

Relativamente ao meu futuro, pretendo, caso tenha a hipótese de fazer carreira de docente de EF, continuar regular o planeamento anual de acordo com os dados

que vou obtendo através da AvF, de forma a aferir os objetivos estipulados e adequar estratégias para conduzir os estudantes ao sucesso no seu processo de ensino-aprendizagem.

2.1.2. Avaliação

Tal como no caso do planeamento, a AI constituiu-se como a primeira tarefa avaliativa do processo de estágio pedagógico. Este processo de avaliação teve o objectivo de orientar o processo de ensino, servindo como base para a tomada de decisões curriculares, com vista à promoção e desenvolvimento dos alunos (Araújo, 2007). De acordo com a mesma autora (2007, p.132), “é hoje consensual a necessidade de utilizar os dados resultantes da avaliação para orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem e tomar decisões no âmbito da gestão curricular”.

Logo, e como sugere Carvalho (1994), esta etapa inicial teve como principais pressupostos a inclusão e a diferenciação do ensino, isto com o intuito de recolher a informação necessária para diagnosticar, prognosticar e projetar as aprendizagens dos alunos.

Na 1ª etapa tinha definido dois objectivos que me pareceram ser os mais pertinentes e mais importantes, diagnosticar e prognosticar o nível de cada aluno nas diferentes matérias, e recolher informação pertinente que me permitisse definir estratégias para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Esta etapa inicial foi um momento de extrema valia, pois foi a base do planeamento elaborado para o todo o ano letivo. Para isso, foram avaliadas as 3 áreas de extensão da educação física. Através da aplicação: do PAI, da bateria de testes do fitnessgram e através da elaboração de um questionário que abordava a área dos conhecimentos.

Considero que as estratégias utilizadas durante a etapa de AI foram adequadas, uma vez que, as informações que queria recolher sobre os alunos nas várias matérias foram conseguidas, realizando o respetivo diagnóstico e prognóstico, de forma a respeitar o princípio da diferenciação. O diagnóstico elaborado foi fiável e pude transmitir o nível dos alunos diretamente aos encarregados de educação (EE), na primeira reunião intercalar existente.

“A avaliação formativa é um processo pedagógico essencial para apoiar as crianças e os jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. É por isso que se deve forçosamente aprofundar a ideia de avaliar para aprender se se quiser

enfrentar as questões mais prementes e exigentes da educação contemporânea”

(Fernandes, 2006)

Araújo (2007) refere que, ao estabelecer metas intermédias e ao ir verificando, através da Avf, a sua consecução, torna-se possível inferir se as metas finais continuam possíveis e se o plano de ensino está bem elaborado ou se, pelo contrário, as metas intermédias não estão a ser concretizadas e ajustes ao planeamento se tornam obrigatórios. A Avf adquire então um sentido duplo, afectando tanto docentes como discentes. No caso do professor, esta orienta e regula a sua acção pedagógica proporcionando o reajuste dos planos e dos objectivos, aquando da constatação da evolução dos discentes. Já no caso do aluno, é-lhe possibilitada a verificação dos seus progressos e, tendo em conta os objectivos pré-estabelecidos, permite que este gira a sua aprendizagem.

“O professor deverá explicitar os objectivos aos seus alunos, "negociando" com eles níveis de desempenho para determinados prazos, na interpretação prática das competências prioritárias. É pois imprescindível que os alunos conheçam aquilo que se espera deles, os objectivos que perseguem, bem como a distância a que se encontram da sua concretização.”

Ministério da Educação (2010, p.37)

Os alunos foram desde o início esclarecidos sobre como se procedia o processo de avaliação, e quais eram os critérios de classificação. Houve a preocupação de envolver os pais neste processo, criando para isso um documento onde estavam claros os critérios de classificação da disciplina.

O maior impacto que houve em termos de retorno de informação por parte dos alunos deu-se quando foram realizados os testes do *fitnessgram*, pois era quando os alunos demonstravam maior interesse em querer evoluir e superar-se.

Os alunos que ao nível dos resultados da aptidão física não apresentavam resultados dentro da ZSAP foram elucidados que a avaliação nesta área iria incidir sobre a sua evolução.

Boggino (2009) defendia um processo de avaliação da frente para trás quando afirmava “que os processos de avaliação devem correlacionar a produção do aluno, num dado momento, com os saberes que este tinha num momento anterior”. Para tal, na minha turma, enquanto para uns o seu estímulo era o de poderem alcançar a ZSAP, para outros foi o de evoluírem de forma progressiva, definindo para isso metas

para cada um de maneira a tentar garantir que os mesmos pudessem alcançar o nível considerado de sucesso.

A meu ver no decorrer deste ano lectivo, dei um grande passo em termos qualitativos ao nível da adequação dos instrumentos do processo de Avf, considerando que o mesmo se tornou mais claro tanto para mim como para os alunos.

Já em relação à avaliação sumativa (AS), este foi um processo que originou algumas diferenças no que toca aos critérios que dão origem às classificações do 1º do 2º período, dado não existirem normas de classificação definidas no PCEF para os mesmos.

Contudo uma vez que as notas destes períodos, não são vinculativas, estas devem ter uma base mais formativa do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Logo não creio que o facto de haverem estas divergências sobre esta temática, seja algo negativo, levando sim a uma maior troca de ideias e perspectivas daquilo que deve ser a avaliação, o ensino e a disciplina, entre os membros do DEF do AEPM.

Tenho em crer então, ter sido clara a preocupação de dar a importância devida aos resultados da Avf, na elaboração dos objectivos terminais, o que demonstrou a pretensão de promover essencialmente as aprendizagens dos alunos e não apenas atribuir classificações.

Ficou também patente a procura de que essa avaliação tivesse sempre em conta os documentos elaborados anteriormente e que se encontram interligados na orientação de todo o processo. Estas opções pedagógicas, vão ao encontro daquilo que vários autores dizem, como Araújo (2007) ou Carvalho (1994), e tornaram o processo de AS num acto justo e correcto.

Tendo em conta o supracitado, creio ter logrado uma ligação harmoniosa entre a AI, a AF e a AS. A utilização dos diversos instrumentos sempre almejou o alcançar dos objectivos previstas para certa etapa ou UE e serviram para que alguns alunos mudassem de atitude perante as aulas, ficando mais envolvidos e sentindo-se responsabilizados pelas suas aprendizagens.

Ao longo deste ano lectivo, existiram por vezes hiatos de aulas, facto explicado anteriormente, logo não houve possibilidade de leccionar a totalidade das aulas. Todavia, penso que o maior impacto, deste impedimento, foi em relação ao planeamento, acreditando por isso, que me foi possível realizar uma avaliação, formativa e sumativa, de acordo com aquilo que está estipulado no PCEF do agrupamento.

Foi importante ter sempre os alunos envolvidos no seu processo avaliativo, quer através das fichas evidenciadas anteriormente quer através da auto e heteroavaliação realizada no final de cada período, pois tal como afirma Araújo (2007),

é essencial que os alunos sejam sujeitos ativos nas suas aprendizagens, porque ao tornarem-se mais conscientes daquilo que sabem e das suas potencialidades de desenvolvimento, poderão regular as suas aprendizagens, definindo assim os seus percursos.

Um dos sinais positivos da envolvimento dos alunos no seu processo avaliativo é a elevada correspondência entre a classificação que cada aluno indicou nas suas folhas de auto avaliação, com aquela que realmente obtiveram. O facto de realizar o teste de aptidão física do vaivém, tanto no início como no final do período, possibilitou-me vislumbrar os efeitos do trabalho desenvolvido nesta área. Permitindo, não só adequar estratégias para etapas futuras para aqueles alunos que não demonstraram evolução, como também demonstrar aos alunos que o seu trabalho nas aulas tem repercussões na sua saúde, desempenho e consequentemente na sua classificação.

2.1.3. Condução

Sobre a condução do ensino, Onofre (1995, p. 79) diz-nos que, “o nível de intervenção na sala de aula é uma área crítica da função do professor e (...) aí, essa intervenção tem que se pautar por uma elevada competência técnica e pedagógica”. Existem, segundo o mesmo, quatro dimensões de intervenção pedagógica na condução do ensino, a organização, a instrução, a disciplina e o clima. Estas quatro dimensões servem como base da análise crítica/reflexiva sobre esta temática.

As principais dificuldades evidenciadas na 1ª etapa de formação, em relação às competências de condução de ensino, foram relativas às estruturas organizativas, e aos procedimentos de gestão da aula. Apesar de ter sentido um grande desenvolvimento nestes parâmetros, conseguindo diferenciar as estratégias a utilizar consoante a dinâmica das turmas (8º e 11º anos), persistiram para a etapa seguinte algumas dificuldades na lecionação à turma 1 do 8º ano, devido ao que foi referido na contextualização/caracterização da turma. Nesta classe, os alunos não apresentaram, desde o início do ano, hábitos de trabalho concretos, capacidade de organização e autonomia, o que levou a que investisse na reflexão sobre as formas de gestão da aula. Contudo com o desenvolvimento acima referido, creio ter chegado ao fim deste estágio possuindo uma estrutura de aula e rotinas que me permitiram focar mais a minha atenção nas aprendizagens e menos nos comportamentos dos alunos, apesar de por vezes surgirem comportamentos que não tinha previsto (nomeadamente na abordagem das matérias alternativas).

De forma a aumentar o empenho dos alunos nas actividades propostas, procurei utilizar sempre que possível a demonstração dos bons exemplos para toda a turma. Esta estratégia surtiu bons resultados, potenciando as aprendizagens, dado

que os alunos se esforçavam para que pudessem ser o alvo do modelo para a boa prática.

Kwak (2005 apud Rosado & Mesquita 2009), refere que alunos que beneficiam de explicações verbais acompanhadas de demonstrações completas, são mais eficazes na execução de habilidades. Pude comprovar esta situação, uma vez que houve uma maior compreensão das tarefas propostas, bem como, quando havia uma demonstração, a atenção dos alunos aumentava.

As dificuldades criadas pelas singularidades da turma, anteriormente descritas, foram a meu ver o principal responsável pela minha evolução nas tarefas de instrução. As particularidades desse contexto levaram a que tivesse de investir no sentido de planejar essas tarefas de instrução, de forma a reduzir os tempos das mesmas, assim como a quantidade de informação a transmitir, o que se revelou uma mais-valia para garantir o empenho dos alunos nas tarefas.

Rosado & Mesquita (2009), citando Arends (1995) dizem-nos que “a instrução inicial divide-se em 4 fases, que vão desde introdução inicial que o professor realiza; apresentando os objetivos e induzindo a prontidão, continuando com a apresentação da organização, até à conclusão com definição de objetivos prévios.”

Foi clara então a evolução das qualidades ao nível das tarefas de instrução ao longo do ano. Creio que foi adquirido um discurso claro e natural e adaptado a diferentes ambientes. Mesmo na turma 1 do 8º ano, apesar das suas particularidades, sinto que fui capaz de captar a atenção dos alunos quando assim o necessitava, conseguindo, pelo menos, garantir o silêncio nas tarefas desta natureza. Indo claramente ao encontro do que defendem Rosado & Mesquita (2009), quando referem que este (o silêncio), “é um fator que todos os professores devem ter em consideração na otimização da comunicação”.

Findado o processo de estágio pedagógico considero agora, ao contrário do que julgava inicialmente, que a instrução foi um dos pontos em que mais evolui. Pude constatar esta evolução claramente durante a lecionação da semana de professor a tempo inteiro (SPTI), e ao longo do ano com a turma do 11º ano e as turmas do 1º ciclo. Estas três oportunidades que me foram concedidas ao longo do estágio pedagógico, caracterizam-se como uma mais-valia para a minha formação, uma vez que nitidamente fui conseguindo adaptar o meu tipo de linguagem, modo e tempo de instruir os alunos.

Vale ainda a pena referir, que um ponto relacionado com a instrução em que tenho que investir mais, são as prelecções finais. Não tanto pela qualidade das mesmas, mas sim por muitas vezes estas não terem sido planeadas, e não terem sido estabelecidas as pontes com aprendizagens futuras. Pois como refere Onofre (1995),

relacionar o que se desenvolveu numa aula e o que se planeia para a aula seguinte é, na realidade, um dos princípios de intervenção pedagógica do professor na instrução final.

Todas as decisões tomadas ao nível da gestão da aula e da definição dos estilos de ensino foram devidamente refletidas e justificadas nas estruturas de planeamento, sendo que houve sempre o cuidado de as ir adaptando às necessidades reais da turma em momentos específicos do ano.

Inicialmente, e durante grande parte do ano, era clara a utilização de estilos de ensino convergentes (comando e tarefa), os quais tinham que ser usados para que pudesse ter um maior controlo da turma. Primeiro porque queria garantir esse facto desde a AI, e depois porque era desta forma que garantia um maior tempo potencial de aprendizagem (TPA) e um menos número de comportamentos fora da tarefa. Pois como referem Mosston & Ashworth (2007):

“nos estilos de ensino convergentes, o professor toma um maior número de decisões a nível da organização da relação pedagógica, (...) Desta forma, o controlo da turma era mais facilmente garantido, ao mesmo tempo que estes realizam as tarefas propostas.”

Mosston & Ashworth (2007)

Já na última etapa, referente ao 3º período, e ao contrário do que tinha planeado para esta, comecei a utilizar mais, o ensino recíproco e a descoberta guiada. A sua utilização só foi possível quando adquiri um maior controlo da turma e esta adquiriu melhores hábitos de comportamento e de saber estar na aula.

E de acordo com os autores acima citados “nos estilos de ensino divergentes, o aluno é ativo na busca de resposta, num estado de dissonância cognitiva. Os conteúdos transmitidos pelo professor são variáveis, como conceitos, estratégias e princípios. Este facto permite incentivar no aluno uma utilização de alternativas na realização das tarefas, variando a realização de acordo com as características individuais de cada aluno” (Mosston e Ashworth, 2007). Por isso estes estilos foram usados com o intuito de estimular o espírito crítico e o querer saber mais por parte dos alunos. Considero positivo este afastamento dos estilos de ensino convergentes, uma vez que evidencia uma clara evolução dos alunos ao longo do processo de condução do ensino.

Em relação ao controlo ativo da turma, utilizei diversas estratégias que visavam permitir-me poder ver todos os alunos em diversos pontos do espaço da aula (e.g. planear onde teria de estar mais tempo, de forma a que pudesse ver e ser visto).

Para exercer um papel ativo no controlo da aula, desenvolvi a minha forma de deslocar pelo espaço, de forma a poder transmitir *feedbacks*, assim como, realizar um controlo à distância dos comportamentos inapropriados, garantindo o maior número de alunos possível no meu campo de visão. Foi sempre planeado um local onde me iria colocar para poder observar a aula como um todo, tendo resultado numa melhor capacidade de observação e mesmo controlo da sala de aula. Isto porque, para melhorar a capacidade de observação é muito importante que o professor adopte um posicionamento no espaço de trabalho que lhe permita manter sob o seu controlo visual a maior parte dos alunos (Onofre, 1995).

Como tal, penso que melhorei bastante no controlo à distância de todos os elementos da turma. Foram planeados, momentos de reconcentração e de informação de retorno de modo a promover o empenho de todos, assim como, momentos em que eram utilizados os bons exemplos de alguns alunos para estimular o empenho dos restantes.

Ao nível do meu deslocamento pelo espaço foram óbvias as melhorias evidenciadas, de forma a exercer um papel ativo no controle da aula. Isto associado à evolução na capacidade de conseguir oferecer *feedbacks* de reforço ou de controlo à distância, penso que são dois aspectos em que me tornei bastante competente.

Para a 2ª etapa de formação, as situações de exercício ajustadas às necessidades dos alunos foram sendo mais e mais comuns, evidenciando portanto uma maior facilidade em organizar situações diferenciadas de ensino, o que naturalmente provocou maior empenho nas situações de aprendizagem por parte dos alunos. Considero, que este foi um ponto de destaque em relação à etapa anterior, dado que nesta etapa já consegui controlar melhor os comportamentos dos alunos, através da gestão de situações diferenciadas com maior facilidade.

Para Teixeira (2007), “no 2º período é quando os professores estagiários sentem maiores dificuldades em diferenciar o ensino”. Consigo compreender estes resultados, na medida em que na 1ª fase de formação existem outros aspectos que priorizamos em relação à diferenciação das aprendizagens, tal como, a criação de rotinas ou a correcta AI. Apesar da necessidade de diferenciar o ensino só se tornar uma realidade no 2º período quando questões relacionadas com a condução de ensino estão resolvidas, senti claramente maiores dificuldades neste parâmetro na 1ª etapa de formação.

Dadas as características da turma 1 do 8º ano, e as relações aluno-aluno existentes, tive de optar maioritariamente pela criação de 2 grupos de trabalho, mais ou menos homogéneos entre si, mas heterogéneos um em relação ao outro. Um com os alunos mais aptos fisicamente, e que apresentam normalmente problemas

comportamentais, outro com alunos menos aptos fisicamente mas com comportamento exemplar. Na grande maioria das aulas haviam exercícios diferenciados entre cada grupo, contudo mesmo intra-grupo haviam variantes facilidade/dificuldade de forma a evidenciar a diferenciação do ensino e deixar patente que mesmo pertencendo a um certo grupo ou nicho de aluno as necessidades de cada um para atingir o sucesso no exercício podiam ser distintas.

Considero ter conseguido adaptar as situações de aprendizagem, de maneira a que alunos com níveis de capacidade/desempenho diferentes desenvolvessem as competências necessárias, apesar de estarem envolvidos no mesmo tipo de tarefa. Creio então, ter promovido um clima bastante positivo com o trabalho desenvolvido na relação aluno-tarefa, tendo conseguido potenciar as aprendizagens dos mesmos.

Isto não era de todo possível na etapa inicial, uma vez que o tempo que dedicava à elaboração do plano de aula, superava em grande escala o tempo da aula em si.

Tarefas que inicialmente se apresentavam como complexas e difíceis de desenvolver, considero agora que gradualmente se foram simplificando, sendo necessário menos tempo para o seu planeamento e execução, o que demonstra ter conseguido, neste curto espaço de tempo, evoluir nesta área da condução do ensino.

Sobre o valor e importância do controlo da prática e consequente *feedback*, Rosado & Mesquita (2009), referem que “na fase inicial de aprendizagens a importância do *feedback* é a acrescida visto a necessidade de referências concretas sobre a execução dos movimentos e ações táticas”.

Procurei, durante o acompanhamento da prática, que os *feedbacks* dados fossem dirigidos tanto aos grupos como a toda a turma, e que fossem de carácter maioritariamente positivos. Este foi, em relação à fase inicial de formação, um aspecto em que houve progressão, uma vez que, havia a tendência de chamar a atenção dos aspectos negativos em detrimento dos aspectos positivos. Quando circulava pelo espaço, de uma forma geral, procurava transmitir muitos *feedbacks* individuais, tendo a preocupação de fechar o ciclo do mesmo. Esta foi mais uma diferença contrastante em relação à primeira etapa de formação, pois passei a observar os efeitos do *feedback* com o objetivo de verificar se os mesmos surtiram efeito.

Para contrariar os comportamentos desviantes dos alunos, procurei que houvesse um bom clima, separando os alunos que juntos mais problemas causavam, utilizando-os sempre que possível nas demonstrações à turma, definindo tarefas adequadas e desafiantes, aumentando a diferenciação de ensino para que as tarefas fossem mais adequadas aos alunos e mais desafiantes para os mesmos. Conforme os comportamentos evidenciados nas aulas, os grupos de trabalho foram sendo

alterados. Todas as justificações utilizadas foram explicadas e fundamentadas no PAT e nos consequentes PE e PUE.

Relativamente à relação professor-aluno consegui estabelecer uma relação afetiva e de proximidade com a grande maioria dos alunos. Contudo, tive que alterar um pouco a minha forma de estar com os alunos, de forma a poder aumentar o controlo dos desvios ou conversas durante as instruções ou os momentos de aprendizagem.

Deste modo, no início do período experienciei um retrocesso na relação que tinha com alguns alunos, mas no final do ano sinto que tenho uma relação claramente positiva com toda a turma.

Ao nível da relação entre pares, uma questão algo problemática na turma que leccionei, uma vez que tinham facilidade para adquirem comportamentos de desvio quando trabalhavam juntos, ou por não quererem trabalhar com certo elemento do grupo, foram necessárias tomar algumas medidas. Adoptei assim, a estratégia de realizar nos aquecimentos, exercícios 2 a 2 que procurassem o toque no parceiro, para que houvesse um aumento de afinidade entre todos os membros da turma. Procurei que estes mesmos exercícios fossem o mais lúdico e cooperativos possível.

Um dos pontos fortes que se revelou durante a SPTI e a lecionação ao 1º ciclo, foi a facilidade demonstrada para estabelecer relações positivas, usando como estratégia a criação de situações que fossem desafiantes, para que os alunos se envolvessem activamente na sua aquisição de competências.

Porém, considero que tive maior evolução na capacidade de adaptar um exercício quando o mesmo não está a correr de acordo com o que tinha planeado. Penso que, adquirir competências que me permitem de uma forma versátil modificar os mesmos em tempo real. Todavia, considero que ainda tenho uma grande margem de evolução no que a este parâmetro diz respeito, o que a meu ver surgirá com o incremento da minha experiência. Desta forma, a minha evolução neste parâmetro deveu-se essencialmente à participação nos núcleos de DE, assim como à observação de aulas que tenho realizado e através da partilha de experiências que fui tendo com outros professores do departamento.

Não poderia deixar de realçar o contributo que as duas experiências, em que estive envolvido no 2º período, tiveram no sentido de melhorar a minha capacidade de observação/análise das situações de ensino. Considero, que estas foram as melhores experiências de todo o estágio, na medida em que me permitiram, criar diferentes estratégias de intervenção de acordo com a idade e nível dos alunos, adotar diversos tipos de linguagem, estabelecer diferentes tipos de relacionamento afetivo com os estudantes e abordar diferentes conteúdos.

Pretendi na 3ª etapa de formação, no que se refere à condução do ensino, desenvolver a qualidade das intervenções e *feedback*, melhorando a minha capacidade de me abstrair do centro da aula, para que fosse possível ir realizando ajustes às aprendizagens propostas. Além disso, pretendi tornar rotineiras as situações de ajuntamento colectivo e transições, estabelecendo locais específicos para as tarefas de instrução, nos diversos espaços. Entendo que estes objectivos não foram difíceis de alcançar, pois houve uma correcta definição do que necessitava e de como os queria desenvolver.

2.2. Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica

Sobre a área da investigação e inovação pedagógica, todo o trabalho foi realizado em conjunto com os meus colegas de estágio, em articulação com a disciplina de investigação educacional.

Segundo Morgan (2008), “a percepção que os Professores do Ensino Básico têm da Expressão e Educação Físico-Motora é um dos factores mais importantes na execução desta expressão nas aulas”.

Assim, o projecto de investigação desta área foi desenvolvido no âmbito da cadeira de Investigação Educacional, e advém da necessidade sentida de averiguar qual o entendimento/percepção existente no seio da comunidade escolar sobre a importância da Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma vez que, o ensino do 1º ciclo se encontra marcado pela mono docência, ficando o professor titular de turma (PTT) responsável pela leccionação (planeamento, condução e avaliação) desta expressão tão singular, e mais importante ainda na motivação dos alunos para a mesma, foi ele o nosso principal objeto de estudo. Couto (2010), citando Cloes (2009), reconhece a importância do PTT, quando afirma que “é através da sua atitude e representação que os seus alunos compreendem, tornam a prática desportiva e os estilos de vida activa e saudável uma constante nas suas vidas e nas suas rotinas”

No 1.º ciclo, procedeu-se ao reforço curricular de forma a permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, assim como à gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas. Assim, a matriz do 1.º ciclo do ensino básico passou a ser mais clara, principalmente ao nível da carga horária para as disciplinas de estudo do meio, para a área das expressões e também para o apoio ao estudo, sendo que para as duas primeiras está estipulado um número mínimo de 3 horas semanais e no último caso 1 hora semanal.

Este reforço curricular procurou também promover uma optimização dos recursos no sentido de adequar as atividades a desenvolver aos perfis dos docentes. De acordo com este decreto, “A escola assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover”.

Anteriormente, em 1986, como vem descrito na lei n.º46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, embora fosse considerado que no 1.º ciclo do ensino básico o ensino fosse globalizante e da responsabilidade de um professor único, ficou previsto que poderia ser coadjuvado, em áreas especializadas, o que veio

a acontecer no Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide, relativamente à área da EEFM, como nos relatou, em entrevista, a diretora do referido agrupamento.

Assim pudemos ver e constatar as mudanças a que a área da Educação Física foi sujeita durante todos estes anos e que continua a ser alvo devido a problemas que sempre surgirão.

Para elaborar o estudo de investigação foi necessário identificar um problema pertinente, diagnosticado no contexto escolar onde o estágio se desenvolveu.

Face à problemática encontrada, corroborada através da revisão da literatura, o nosso tema do projecto e consequente pergunta de partida evidenciaram-se pertinentes e atuais.

Como tal, a nossa pergunta de partida é: “A importância da Educação e Expressão Físico Motora no 1.º ciclo, segundo as percepções dos professores do ensino básico.”, focando-se a investigação como referido anteriormente na importância atribuída à EEFM e à maneira como os seus intervenientes diretos a encaram.

As variáveis que se encontram em estudo neste projecto são a experiência enquanto alunos de EF, as carências em relação à prática pedagógica, isto é, as necessidades de formação existentes, a importância atribuída à expressão físico-motora.

Assim, de acordo com a pergunta de partida elaborada, e as variáveis a serem estudada, foram elaboradas três hipóteses:

H0: A importância que os professores dão a expressão físico-motora afeta a sua lecionação

H1: A expressão físico-motora deve ser lecionada por professores especializados na área da educação física.

H2: As características do professor têm influência na lecionação da expressão físico-motora.

Existiram, no entanto, algumas limitações ao nível do tipo de questionamento que iria ser feito, uma vez que o nosso objectivo era saber quais as percepções dos intervenientes. Assim, através de uma reunião com um professor da FMH, chegámos a um questionário baseado noutros usados em estudos semelhantes. Estes permitiram a recolha de todas as informações pertinentes ao nosso estudo, contudo em estudos futuros estes questionários carecem de revisão e aval de um especialista da área, para que sejam 100% válidos e fiáveis. O questionário elaborado pelo NEFMH pode no entanto com algumas alterações ser utilizado em outros estudos uma vez que se apresentou como um questionário bem elaborado, de fácil resposta e que fornece uma larga panóplia de informações.

Outra limitação ao estudo foi o tempo que os entrevistados demoraram a entregar os questionários respondidos, dificultando a análise dos resultados para posterior discussão e obtenção de resultados.

O tratamento dos dados através do SPSS, padeceu do auxílio de uma pessoa de confiança e conhecida do NE, que sabia trabalhar neste tipo de programas. O que revela uma necessidade dos elementos deste núcleo de formação inicial específica nesta área.

Uma grande lacuna em relação à sessão de apresentação do estudo, foi o facto dos convites para a participação de convidados terem sido feitos muito perto do dia da apresentação, pelo que apenas um dos convidados pôde estar presente. Contudo, a meu ver, esta limitação por nós criada, não diminuiu a qualidade da prelecção ou o subsequente debate, uma vez que este foi bastante interactivo e com muita participação dos presentes.

Sobre a sessão de apresentação, além da presença dos convidados, estiveram ainda sentados na plateia, professores do DEF, auxiliares educativas, coordenadores de departamento e 1º ciclo, e representantes da direcção, conseguindo intervenientes suficientes para uma discussão saudável após a apresentação do estudo. Contudo, temos em crer que apesar destas presenças serem representativas do público-alvo, não são no entanto representativas da população geral do AEPM, faltando a presença de alunos, EE, professores do 1º e mais professores do agrupamento. Este facto poderá dever-se a uma divulgação deficiente ou mesmo à hora de realização da dinamização.

Sobre os convidados, trataram-se de dois especialistas na temática, um é o presidente da SPEF e professor de EF, e a outra docente da FMH e vice-presidente da SPEF. Juntando assim, uma visão mais prática da docência e daquilo que se quer da EEFM em Portugal, e outra mais teórica e de investigação.

Foi então possível de concluir através da análise feita aos dados recolhidos, que os PTT do nosso Agrupamento têm uma visão abonatória da EEFM, uma vez que lhe atribuem um estatuto de elevada importância para a evolução do aluno a todos os níveis, desde a colaboração para o rendimento escolar global, até ao contributo para a aquisição de *skills* básicos. Esta mesma relevância da EEFM para o desenvolvimento da criança é dada pelos Professores de EF do Agrupamento, sendo que a principal razão por este dada se refere à importância para a aquisição de *skills* básicos tão essencial para o futuro do aluno, não só para as aulas de EF nos restantes ciclos, mas para o resto da sua vida.

Quanto à inclusão da EEFM no currículo do 1º ciclo, os monodocentes são quase unânimes (84%) em afirmar que esta deveria ser curricular. Importa referir

também que, apesar de defenderem uma EEFM curricular, é clara a preferência, não só destes mas de todos os professores inquiridos, em que seja um professor especializado em EF a leccionar esta expressão.

Fica então, vincada uma posição inequívoca face à importância atribuída à EEFM para o 1º ciclo, uma vez que, além de simplesmente a considerarem importante para o desenvolvimento global do jovem e para a aquisição de *skills* motores essenciais, vêm como necessária a utilização de um professor especializado em EF para a prática pedagógica.

Os professores do 1º ciclo inquiridos, face ao processo de coadjuvação preconizado no Agrupamento, demonstram-se agradados e atribuem-lhe elevada importância (96%), o mesmo acontecendo com os professores de EF (77%). Podemos considerar natural este nível de relevância atribuída pelos professores especializados, uma vez que, se estes valorizam a EEFM e o facto de esta ser leccionada por especialista, é normal que defendam a coadjuvação, de forma a que possam estar presentes durante o acto pedagógico.

Por último, tendo em conta a importância deste estudo pela nossa amostragem, é clara a mais-valia no alargamento deste projecto de coadjuvação, a todos os anos do 1º ciclo. Esse é o sentimento mostrado por todos os intervenientes neste estudo, bem como pela grande maioria dos inquiridos (96% para os PTT e 77% para os professores de EF), visto que vêm como positivo o alargamento da coadjuvação da EEFM a todo o 1º ciclo.

Um ponto que faz ressaltar a indefinição do que deve ser a coadjuvação da EEFM, é a percepção diferenciada que professores, titulares da turma e de EF do Agrupamento, têm da qualidade/quantidade das instalações e materiais existentes e necessários para a leccionação e prática desta expressão. Se considerarmos como positivas as respostas “satisfeito” e “muito satisfeito” os PTT sentem que os materiais (76%) e as instalações (72%) existentes para o acto pedagógico são boas ou satisfatórias, contudo e aceitando as respostas “não sei” e “não” como sendo negativas, para os professores de EF do Agrupamento, que efectivamente leccionam a EEFM, estas duas variáveis não são de todo satisfatórias (66%).

Esta contradição pode desde já, criar uma discussão sobre a importância real atribuída à EEFM ou sobre o conhecimento necessário das exigências efectivas da prática pedagógica desta área, por parte dos professores do 1º ciclo.

Após a apresentação deu-se então, o debate, onde inicialmente o nosso 1º convidado, falou um pouco da temática, e de seguida passou-se à discussão, abordando pontos como a situação actual da EEFM, o porquê da coadjuvação, o mérito do PTT, a importância da EEFM para o 1º ciclo e o encontro de um grupo de

trabalho a qual pertence, ter sido recebido pelo Secretário de Estado do Desporto e da Juventude.

Deste debate, ficaram ideias como, o facto de que realmente é dada muita importância à EEFM no 1º ciclo, mas que esta nunca chega a verdadeiramente ser regulada e controlada, havendo por isso muitos locais onde esta expressão não é lecionada.

Outra ideia que ficou patente foi a de que, a estratégia até agora encontrada para melhor contrariar estes casos de irregularidades, foi a coadjuvação de ensino da EEFM, mas que ainda assim muitas escolas fogem atribuindo a EF do 1º ciclo à componente extracurricular.

Sobre a importância do PTT na EF do 1º ciclo, o ponto com mais destaque referia-se à interdisciplinaridade, e de que esta é a grande mais-valia do 1º ciclo. O nosso convidado afirmou, durante o debate, sobre este tema que:

“o professor titular quando esta a dar matemática, também esta a tratar do português dos alunos, e quando esta a dar estudo do meio também esta a tratar do português e da matemática e era bom que quando tivesse a tratar da EF fosse capaz de fazer esta relação entre aquilo que os miúdos estão a aprender”

(Nuno Ferro, Presidente da SPEF)

Por último, foi enaltecido o trabalho do agrupamento, e o DEF, no projecto existente de coadjuvação ao 1º ciclo, foi ressaltada a importância do trabalho de entreajuda que existe dentro do AEPM.

Ainda que o processo de coadjuvação tenha sido elogiado pelos intervenientes, a nós NEFMH parece-nos que este não cumpre os objectivos pretendidos. Com a coadjuvação pretende-se que o professor de EF esteja presente para auxiliar o PTT numa lógica de ser oferecida alguma formação ao professor do 1º ciclo. Contudo o que realmente acontece é a que presença do professor especialista, leva a um alheamento por parte do PTT na leção da EEFM.

Considero este um estudo pertinente não só para o nosso agrupamento como para os demais. A EF não só no 1º ciclo mas em todos os anos de escolaridade, encontra-se num ponto crítico. Estudos deste género trazem à baila, da voz dos intervenientes o porquê da EEFM no 1º ciclo e quando associado a outros tipos de estudo, a importância para o desenvolvimento do indivíduo ao longo de todo o seu percurso escolar e pessoal.

Embora, não tenham sido apresentadas soluções práticas para a comunidade, o debate mostrou a riqueza e a pertinência do nosso trabalho, uma vez que ficou bem patente a complexidade à volta do tema, e a necessidade de consciencialização dos problemas existentes e da importância da EEFM no 1º ciclo.

Graças a este projeto foram grandes os ganhos ao nível de competências na investigação educacional. Foi possível verificar que existe grande relevância deste tipo de estudos investigação para o ensino.

2.3. Área 3 – Participação na Escola

O trabalho desta área foi desenvolvido no seio do DE de ginástica e ainda na participação activa nas actividades promovidas tanto pelo DEF, como pelo NEFMH.

2.3.1. Análise – Desporto Escolar

“ a missão e visão deste projeto de atividade física escolar extracurricular organizada passam pelo combate ao insucesso e abandono escolar, promovendo a inclusão e proporcionando a todos os alunos o acesso a prática desportiva substancial no desenvolvimento de formação das crianças e jovens.”

(Ministério da Educação, 2009)

No AEPM foi clara a aposta no DE, o mesmo contava com 12 núcleos de 7 modalidades distintas: futsal, basquetebol, dança, ginástica, judo, multiatividades e voleibol.

Em relação à minha experiência no núcleo de DE de ginástica, esta demonstrou-se ser uma mais-valia, quer a respeito das aprendizagens, quer a nível da interacção com os alunos, sendo que um dos pontos críticos para a minha formação, era o aumento de conhecimento em relação à ginástica.

No que diz respeito à divulgação do núcleo foram elaborados cartazes, os quais foram distribuídos pela EBGC e pela ESP. Realizámos estes cartazes antecipadamente com o objetivo de conseguir informar e cativar o maior número de alunos possível logo desde a primeira sessão. No mesmo modo, procurámos junto das turmas que lecionava-mos, captar o maior número de alunos possível para este núcleo. Importante foi a decisão de utilizar os alunos que já vinham de anos anteriores, de modo a que estes transmitissem a informação e tentassem chamar mais alunos para este núcleo.

A divulgação e preparação da atividade do DE foi bem planeada e executada, tendo sido cumpridas todas as estratégias presentes no projeto inicial. Estes procedimentos permitiram que se inscrevessem, 41 alunos no núcleo de ginástica. No entanto nunca conseguimos ter os alunos todos nas duas sessões uma vez que o horário do DE não permitia a conciliação de todos os horários das turmas. Mesmo assim em praticamente todas as sessões estiveram presentes entre 20 e 30 alunos.

Foi opinião geral do NE que, poderíamos ter cativado mais os professores do DEF na divulgação do núcleo. Concluindo, pensamos que fomos pró-ativos e bastante dinâmicos na divulgação do DE.

A realização destas tarefas, de divulgação e organização do núcleo de DE trouxe benefícios, pois pude compreender como coordenar as agendas escolares com as agendas curriculares e sociais dos alunos.

Em relação aos objetivos gerais definidos para os alunos, estes foram atingidos na sua totalidade. A assiduidade dos alunos foi excelente o que ajudou a que estes objetivos fossem atingidos. Os alunos apresentaram-se sempre motivados e acima de tudo com vontade de aprender novos elementos gímnicos.

No que diz respeito aos meus objetivos de formação enquanto professor, tem importância destacar a relevância que este núcleo de ginástica teve. São de realçar as competências adquiridas sobre esta matéria e que certamente me irão ajudar no meu futuro enquanto professor especializado em EF. Estes ganhos foram fundamentais para a aplicação desta matéria junto da minha própria turma.

Penso ter sempre mantido uma colaboração exemplar quer no planeamento, quer na condução e avaliação do núcleo de ginástica. O clima criado entre os integrantes do NE, facilitou isso mesmo, o que levou a que o clima criado com e entre os alunos também fosse de enorme positividade. Tudo isto levou a que as sessões de DE tivessem um carácter otimizado, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos.

O planeamento realizado foi dividido em 4 etapas: avaliação inicial, 1ª etapa – Aprendizagem, 2ª etapa – Desenvolvimento e 3ª etapa – Consolidação. Esta estrutura foi respeitada ao longo do ano letivo.

Inicialmente foi necessário, realizar um período de avaliação inicial, uma vez que entraram muitos alunos novos no núcleo. Neste período foi possível diagnosticar o nível em que se encontrava cada um dos alunos. O registo dos dados recolhidos nas sessões foi realizado após as mesmas, após reflexão do núcleo sobre as mesmas. Procurámos não só avaliar os alunos, como também, promover aprendizagens.

As primeiras sessões de ginásticas tiveram como principal objectivo efectuar o diagnóstico do nível de desempenho dos alunos que fazem parte do núcleo. Desta maneira tornou-se possível dar *feedbacks* e escolher exercícios de forma diferenciada, tendo em atenção as capacidades individuais de cada um deles.

Na 1ª etapa optamos por criar situações de aprendizagem onde foram trabalhados os elementos gímnicos básicos. Dividimos os alunos em grupos de nível o que promoveu a diferenciação do ensino. Procuramos adequar sempre o *feedback*

utilizando, procurando sempre diferenciá-lo perante as diferentes situações que iam surgindo.

Na 2ª e 3ª etapas o trabalho foi produzido no sentido de, promover as aprendizagens dos alunos e, também de os prepara para os encontros que estavam agendados na nossa calendarização. Foi realizada uma divisão por grupos de nível sendo que cada grupo ficou entregue a um dos professores estagiários. Esta decisão conseguiu proporcionar uma maior capacidade de fazer uma diferenciação do ensino. Estes grupos foram sempre abertos na sua constituição, onde esteve sempre prevista a possibilidade de os alunos alterarem o seu grupo de nível de acordo com a sua evolução individual.

Ao longo do ano o núcleo de ginástica realizou duas apresentações do trabalho desenvolvido pelos seus elementos.

A primeira foi no encontro de ginástica de grupo que teve lugar dia 29 de Março, na Escola Secundária da Ramada, Odivelas, no qual participaram 19 alunos. A participação neste encontro correu bem, os alunos conseguiram realizar a coreografia praticamente sem falhas.

Em termos formativos esta participação no encontro DE foi bastante importante para mim na qualidade de professor estagiário, pois possibilitou o contacto com outras realidades, ver diferentes formas de trabalhar e ainda perceber a que tipo de esquemas ou elementos o público reage melhor.

A segunda apresentação ocorreu no X Festival de Ginástica da Portela, no dia 30 de Maio. Neste evento do final do ano participaram 16 alunos na coreografia. Os alunos apresentaram-se muito motivados, uma vez que tiveram a oportunidade de apresentar todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo de um ano.

No que respeita à evolução dos alunos, esta foi evidente em todos eles, principalmente durante a 2ª e 3ª etapa em que as sessões de trabalho começaram a ser organizadas por grupos de nível. Ao ter o apoio e auxílio muito próximo por parte de um dos professores estagiários, cada grupo de alunos teve a oportunidade de desenvolver um trabalho diferenciado, ajustados às suas dificuldades e necessidades e onde foram respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem.

Foram claros e imprescindíveis os momentos únicos de formação, uma vez que o trabalho de coadjuvação foi realizado com um professor especialista em ginástica.

Posso então considerar que tive uma actuação pró-activa nas actividades do núcleo onde tive a oportunidade de conduzir várias sessões alternando com os colegas de estágio, tendo no entanto sempre participação activa em todas as sessões.

Em termos da intervenção pedagógica sinto que evolui positivamente desde o início do ano letivo, nomeadamente ao nível das ajudas manuais e dos *feedbacks*

atribuídos. No entanto, poderei aprofundar o meu conhecimento relativo às componentes críticas dos vários elementos, pelo que necessito efectuar um maior investimento pessoal.

O facto de o núcleo realizar duas sessões, em escolas que, ainda que sejam do mesmo agrupamento, têm condições bastante diferentes, fez com tivéssemos à nossa disposição uma maior panóplia de espaços e de aparelhos gímnicos de qualidade. O que ajudou a potenciar não só as aprendizagens dos alunos, mas também as minha enquanto professor estagiário.

2.3.2. Análise – Actividade Interna

Ao nível das atividades internas, creio ter tido uma participação muito activa, o que me permitiu desenvolver competências, quer ao nível da organização e gestão de atividades numa escola, quer ao nível do relacionamento com os diversos professores do departamento.

As atividades desenvolvidas durante todo este ano lectivo foram, o corta-mato, o torneio de inter-turmas de futebol Gaspar a rematar, o *compal air*, o tribola, o torneio de ginástica e os megas de atletismo, o pentatlo escolar, a maratona de voleibol, o torneio de badmington e as actividades do dia do agrupamento.

A primeira atividade representou uma prova de resistência, organizada pelo departamento de EF e envolve todos os alunos do agrupamento de escolas. Nesta estive envolvido nas tarefas de acompanhamento dos alunos no percurso da escola para o local da prova, assim como na atribuição de bens alimentares aos mesmos no final das provas.

Relativamente ao *compal air*, este consistiu num torneio de 3x3 de basquetebol, e desenvolveu-se na ESP envolvendo os alunos da mesma e os alunos da EBGC. Este torneio já tem alguma tradição no agrupamento, e é praticamente implementado pelos alunos do curso tecnológico de desporto da escola.

O tribola constitui um torneio inter-turmas com três modalidades distintas: basquetebol, voleibol e andebol. Este projeto já tem alguma tradição no agrupamento de escolas, funcionando nas duas escolas, EBGC e na ESP. Neste torneio estive exclusivamente envolvido na organização das actividades que decorreram na EBGC, tendo realizado tarefas de montagem/desmontagem de material, ficando responsável pelos jogos de futebol do 3º ciclo, realizando tarefas de arbitragem, de supervisão das actividades, ajudando na organização e ajuste do quadro competitivo e controlo do tempo de jogo. Ainda estive responsável pela dinamização dos alunos para as respetivas tarefas que se desenrolavam em simultâneo, acabando também por arbitrar o jogo de basquetebol da final das turmas da EBGC.

O torneio de ginástica, como o próprio nome indica, é uma prova de ginástica de cariz individual, onde participam todos os alunos do 2º e 3º ciclos e ensino secundário, do agrupamento. O mesmo desenrolou-se nas duas escolas já referenciadas. Neste torneio, realizei tarefas de montagem/desmontagem de material, bem como de avaliação e classificação, dos alunos de todos os escalões e género, no boque e no plinto.

Em relação aos Megs de atletismo, este consistiu num torneio de inter-turmas envolvendo 4 provas de atletismo, o mega *sprint* (corrida de velocidade), o mega lançamento (lançamento do peso), o mega salto em altura e o mega salto em comprimento. Este torneio não se iniciou, uma vez que, devido ao mau tempo que se fazia sentir, não existiam condições para que estas provas se realizassem.

No que respeita às atividades desenvolvidas pelo NE, surge o Gaspar a rematar, que consiste num torneio inter-turmas a ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo. No 2º período, o torneio envolveu as turmas dos 7º, 8º anos de escolaridade da EBGC. Não teve grande adesão por parte das equipas femininas, razão pela qual no 3º período aquando da realização para os 9ºs anos se optou por incluir as turmas femininas pertencentes aos três anos de escolaridade.

O pentatlo escolar, prova destinada aos alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, que seguindo a tradição tem sempre bastante adesão, engloba 5 disciplinas: salto em altura, lançamento do peso, o mega *sprint*, as estafetas e a prova de resistência.

Assim, considero bastante importante a organização deste tipo de atividades no âmbito do estágio porque desta forma consegui perceber melhor a dinâmica de funcionamento da escola.

Claramente as capacidades desenvolvidas ao nível da organização e gestão em todas as actividades supracitadas, serão a meu ver bastante úteis para o futuro ligado à docência, bem como para trabalhos relacionados com eventos ou organizações desportivas. Considero, ainda que, as atividades desta área são uma oportunidade de estabelecer relações com os colegas de DEF com quem não é habitual contactar no dia-a-dia.

2.3.3. Educação para a Saúde

Conceptualmente o PE, do AEPM, considera “a programação de atividades de promoção da saúde e de estilos de vida saudáveis” e a “promoção do envolvimento da comunidade educativa nas atividades do AEPM, sobretudo com recurso à dinamização de clubes, feiras e exposições temáticas”, como prioridades no que concerne à educação para a saúde na escola. E, segundo o Ministério da Educação (2006), “a maior parte dos problemas de saúde e de comportamentos de risco relacionados com o ambiente e os estilos de vida, pode ser prevenida ou reduzida significativamente através de programas de saúde escolar eficazes.”

Assim, relativamente às acções de intervenção adaptadas às características e às necessidades específicas da escola, foram concebidos 3 projetos, o Gaspar a Rematar, o 1º Passeio de BTT e o X Festival de Ginástica da Portela, os quais trouxeram contribuições para o desenvolvimento desta competência.

Em relação ao Gaspar a Rematar, anteriormente descrito, optámos pela continuação da sua aplicação, tal como tem vindo a acontecer em anos anteriores. Esta matéria é uma matéria que a maioria dos alunos aprecia muito, logo faz todo o sentido que ela exista no seio do agrupamento.

No que diz respeito à implementação propriamente dita esta decorreu sem incidentes. O NE foi responsável pela arbitragem, sendo que dois arbitravam o jogo um ficava na mesa a apontar faltas e o marcador. Muito importante realçar o valor da auxiliar educativa, que teve um papel fundamental neste projeto uma vez que ficou responsável pelo controlo dos balneários e do saco dos valores.

As atividades decorreram de acordo com o que planeámos, os alunos estiveram muito entusiasmados e empenhados, havendo um grande espírito competitivo, de companheirismo e um clima muito positivo. A lamentar temos o facto de algumas turmas não terem estado presentes nas atividades, conforme referido anteriormente.

Como indicador de sucesso tínhamos definido que o projeto teria obtido sucesso, se através das respostas obtidas nos questionários, 80% dos alunos caracterizasse a atividade como positiva. Esse valor foi ultrapassado, uma vez que todos os alunos participantes no torneio consideraram a atividade positiva.

Um aspecto menos positivo deveu-se ao facto da sucessiva alteração das datas de realização dos eventos, pois os alunos estavam à espera que o torneio fosse numa data e depois desanimavam porque já não podia ser. As datas devem ser bem planeadas e transmitidas aos professores para tentar que estes não marquem testes no dia seguinte.

Sobre o Passeio de BTT, este alcançou a grande dos objectivos que almejava. As atividades proporcionaram aos participantes uma manhã de AF sempre com um espírito de companheirismo e entreaajuda entre todos. O clima em que a actividade decorreu foi propício para sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância de adotar estilos de vida ativos.

Sendo, a promoção de hábitos de vida ativos através da AF um dos objetivos a desenvolver ao longo do tempo, será necessário criar processos de intervenção que possam dar continuidade ao projeto desenvolvido pelo NE.

De forma a eliminar esta contrapartida do nosso projecto, foi proposto em reunião de departamento, que o projecto pudesse ser implementado pelos professores de EF nos anos seguintes, ou até mesmo por outros núcleos de estágio que possam realizem as suas tarefas no seio do agrupamento.

Relativamente à divulgação do projecto uma das grandes lacunas na divulgação deve-se ao facto de a atividade não ter sido apresentada em reunião de departamento. Esta situação levaria a que, o compromisso junto dos professores de EF fosse efectivo e houvesse um maior número de participantes, aumentando assim o impacto junto da comunidade.

O principal objectivo, de promoção da AF junto da comunidade envolvente foi alcançado categoricamente com o desenvolvimento de toda esta atividade (passeio e bicicleta e posterior aula de zumba e jogos de voleibol). Destaca-se o facto de numa manhã de sábado, onde na maioria das vezes a população quer descansar, conseguimos juntar várias atividades relacionadas com a AF, tais como, andar de bicicleta, participar em aulas de grupo ou até mesmo desfrutar de um jogo de voleibol. Em conjunto com este objetivo conseguiu-se desenvolver também um conjunto de requisitos ao nível social que não se podem dissociar daquilo que é a prática da atividade física e desportiva.

A criação de laços de entreaajuda e companheirismo sem dúvida que são elementos que se podem destacar neste tipo de atividades. Contudo, também o facto de promover uma manhã diferente para todos os participantes, motivou um bem-estar não só físico mas também mental para quem participou neste evento. Como todos nós sabemos a saúde não se revela apenas no bem-estar físico, mas também ao nível psicológico e social. Desta forma a atividade conseguiu cumprir com aquilo que se procura com um programa de promoção de hábitos e estilo de vida saudáveis.

De destacar ainda que a maioria dos participantes classificou a iniciativa como um sucesso, pedindo também para que sejam criadas mais iniciativas deste tipo.

Por último, o X Festival de Ginástica da Portela. A organização do festival contemplou três fases. A primeira correspondeu ao estabelecimento de contactos com

os clubes e entidades convidados. A segunda fase envolveu a divulgação do evento junto da comunidade e a terceira e última fase contemplou a dinamização da actividade em si. A preocupação e empenho nestas fases revelaram-se fundamentais para que esta atividade tivesse sucesso.

A divulgação foi feita de forma a tentar chegar a toda a população por diferentes vias. Para tal, primeiramente divulgamos esta actividade através de um convite endereçado às entidades diretamente envolvidas, Junta de Freguesia da Portela e Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide. De seguida, procedemos à colocação de *posters* em toda a escola e em estreita colaboração dos professores de EF realizamos a divulgação juntos de toda a comunidade escolar. Paralelamente à divulgação apresentada, tivemos a preocupação de estabelecer, mais uma vez, uma relação próxima com a Junta de Freguesia que proporcionou a promoção do festival através da afixação de cartazes nos prédios da freguesia.

A divulgação foi efetuada de forma abrangente e eficaz, o que se conseguiu perceber através do imenso público presente durante todo o espetáculo.

Relativamente ao balanço que faço da actividade, tenho em crer que esta foi, mais uma vez, bem aceite pela comunidade. Tínhamos definido inicialmente três critérios base para a avaliação e balanço da atividade e dos objetivos, o número de participantes, o *feedback* dos participantes e o *feedback* dos professores da escola.

No que se refere ao número de participantes, o Festival de Ginástica contou com uma adesão bastante elevada, com cerca de 200/250 pessoas entre alunos, pais, professores, funcionários e membros da comunidade envolvente. A contagem do número de pessoas foi feita de forma grosseira mas perante a moldura humana presente no jardim da freguesia, que ocupou o pequeno anfiteatro e os espaços verdes envolventes, faz-nos perceber a enorme afluência do público.

Em relação ao *feedback* dos participantes foi-nos possível recolher durante o festival e nos dias seguintes alguns testemunhos. Entre os testemunhos recolhidos foi notória a satisfação dos intervenientes, na medida em que, apontaram a excelente organização do festival, e a qualidade dos atletas envolvidos.

Ainda que o programa tivesse bem elaborado, é de referir que a duração deste deveria ter sido mais reduzida, ou ter começado mais cedo, para que toda a plateia que assiste fique até ao final do evento.

Os objetivos definidos foram alcançados essencialmente devido ao apoio do OE, mas também com a oportunidade que tivemos de observar alguns dos melhores ginastas nacionais, o que permitiu contactar com outra realidade, tendo assim conseguido atingir objetivos de formação traçados foram alcançados. São eles, desenvolver competências ao nível da organização de eventos desportivos para a

comunidade, aprofundar conhecimentos na modalidade de ginástica através da interação com atletas e treinadores de outras classes, e evoluir como futuros profissionais não apenas no contexto da educação física mas como agentes do fenómeno desportivo.

2.4. Área 4 – Relação com a Comunidade

No que respeita à área 4, de relação com a comunidade, o Guia de estágio (2013/2014), refere que as actividades desta área visam:

“o desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade.

É também fundamental que o estagiário desenvolva competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma. Nesta área o estagiário tem duas ações de realização obrigatória: o “Estudo de Turma”, o “Acompanhamento da Direção de Turma”.

(Guia de Estágio Pedagógico, 2013/2014)

2.4.1. Análise – Estudo de Turma

Para que possa ser desenvolvido um trabalho de excelência e por sua vez seja potenciado o meu desenvolvimento de professor estagiário, penso ser necessário o conhecimento profundo do contexto de desenvolvimento da prática pedagógica a nível macro, meso e micro.

De acordo com o que está estabelecido no guia de estágio, a grande competência associada ao objetivo geral da consecução do estudo de turma passa por identificar quais as características essenciais da turma, “destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para a sua intervenção junto da mesma, nomeadamente no âmbito da direção de turma e da atividade letiva”. (Guia de estágio pedagógico, 2013/2014)

Procurando que o conhecimento acerca do contexto mais micro, a turma, fosse alcançado, foi elaborado o estudo da turma 1 do 8º ano. Para a elaboração do referido estudo, recorri aos dados da implementação de um teste sociométrico, de um teste de autoconceito, das fichas de identificação individual dos alunos, e do questionário dos conhecimentos. Uma vez que, estas informações são extremamente importantes do ponto de vista da intervenção junto da turma, penso que se os testes tivessem sido aplicados/tratados mais cedo poderia ter tirado maiores benefícios.

As informações provenientes destes testes, auxiliaram-me numa fase inicial na formação de grupos, potenciando assim um clima positivo de aula. Em termos do conhecimento específico de cada aluno, as informações obtidas foram bastante pertinentes, e ajudaram-me a enquadrar o meu modo de atuar consoante os alunos.

Para mim teve muita importância, a apresentação dos resultados obtidos em CT, uma vez que clarificou aos restantes professores, o porquê de certo tipo de comportamentos ou relacionamentos existentes na turma.

Futuramente, seria proveitoso que cada DT elaborasse este tipo de estudo nas suas turmas, uma vez que este, ofereceria uma perspectiva mais real e correcta daquilo que são as características singulares da sua turma. Contudo percebo que se torne impraticável devido às limitações horárias inerentes ao trabalho do DT.

2.4.2. Análise – Acompanhamento da Direcção de Turma

As principais funções do DT ainda que venham descritas no RI da escola, necessitam sempre de uma base legislativa que as enquadre. Serva então o Estatuto do aluno (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro), como base para definir estas funções. Cabe ao DT recolher e fornecer informações junto dos professores da turma, promover e coordenar as atividades interdisciplinares, desenvolver ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida escolar, e desenvolver o espírito de solidariedade, autonomia e responsabilidade entre os alunos da turma.

O DT tem ainda que detetar, acompanhar e encaminhar os casos problema para os serviços competentes, registar informaticamente as faltas e controlar a assiduidade dos alunos, promover a eleição do delegado e subdelegado de turma, garantindo a democraticidade do acto, coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador.

Em relação ao seu trabalho com os EE, é o DT que tem que atender os encarregados de educação na hora e dias marcados para o efeito, tem que garantir informação atualizada junto dos EE acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas e das atividades escolares, tem que criar estratégias que visem uma crescente participação dos EE na vida escolar dos seus educandos, e contactar os EE sempre que se verifiquem problemas de assiduidade, aproveitamento ou comportamento.

A promoção da comunicação e de formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos, é outra das funções do DT, bem como, reunir uma vez por mês com os alunos da turma na hora, para esse efeito, registada nos horários do professor e da turma e ainda comunicar ao Diretor da escola os casos passíveis de procedimento disciplinar.

Zenhas (2006) diz-nos então que o lugar ocupado pelo DT é “muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família. É um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação e de relacionamento interpessoal.” (Zenhas 2006)

As actividades de acompanhamento da direcção de turma foram desenvolvidas na turma que me foi atribuída, ou seja, na turma 1 do 8º ano. As actividades desenvolvidas inerentes à função do DT, relacionam-se com a participação nos conselhos de turma, tratamento de dados estatísticos, e com reuniões com os EE. Estive presente em apenas uma destas reuniões, pois a professora que acompanhei preferiu que usasse esse tempo nas actividades referentes às restantes áreas do estágio pedagógico.

No 1º período realizei apenas uma dinamização em reunião intercalar, apresentando a caracterização geral da turma, sendo que iria realizar a 2ª na reunião de CT, mas através de conversa com a DT, decidimos ser mais pertinente fazê-la na reunião intercalar de 2º Período, demonstrei ainda total disponibilidade para todas as actividades referentes à direcção e turma.

O facto de não participar em todas as reuniões com os EE dificultou um pouco a minha compreensão de certos aspectos. Na primeira reunião com os pais, pude estar presente tirando dúvidas em relação à prestação nas aulas de EF dos seus educandos.

Nas reuniões do CT, assumi de forma progressiva tarefas de maior responsabilidade, nomeadamente de registo e confirmação das classificações dos alunos. Nestas reuniões foram sempre feitas apresentações de pontos importantes para o conhecimento da turma.

Devido à reduzida compatibilidade de horários para reunir com a diretora de turma, recorri a tecnologias, como a internet, sob a forma de *emails*, para comunicar e trocar informação com a mesma. Desta forma, pude acompanhar e exercer tarefas e tirar dúvidas com a DT sobre o trabalho que me ia pedindo e receber informação referente a certos alunos com dificuldades, facilitando-me assim a procura de estratégias de ensino para os mesmos. Estratégias estas, que maioritariamente visavam a melhoria do comportamento geral da turma, resolução de conflitos e motivação dos alunos.

Apesar de todas as tarefas realizadas nesta área, penso que a minha participação na DT poderia/deveria ter sido mais acentuada, necessitando de muito mais investimento e procura da minha parte.

“O DT assume-se com o papel de “tutor” (no sentido de protector, conselheiro, regulador/estabilizador e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno), definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipa pedagógica (CT) (...) Ele é o elo de ligação entre Escola/Aluno, Escola/Pais-EE, Alunos/Escola.”

(Silva M., 2007, p. 210)

Com o trabalho de acompanhamento da DT, que decorreu ao longo do ano ficou bem patente a importância que esta pessoa tem na mediação e regulação entre aquilo que os alunos necessitam, e o que os professores pretendem destes.

3. Reflexão Final

Chega assim ao fim o meu percurso de estudante, um percurso longo de 20 anos, com muitos altos e baixos, e que culmina com o alcançar de um sonho já evidenciado na fase inicial deste escrito, o de me tornar docente nesta disciplina tão fulcral para o desenvolvimento completo dos jovens, de me tornar professor especializado em EF.

Acredito plenamente que este é um ponto decisivo para a vida de um docente. O gosto pelo que se faz, é determinante para nos momentos de transmissão de conhecimentos, valores e ideais inerentes à posição, privilegiada, que o professor ocupa como agente promotor de aprendizagens.

Ao longo desta etapa final da minha aprendizagem inicial, houve claramente uma evolução na capacidade pedagógica. Largos foram os ganhos referentes à disciplina de EF sempre tendo como base os documentos orientadores da carreira docente. Apenas agora, com a redacção deste relatório explanativo/reflexivo daquilo que foi o meu estágio, consigo dizer que possuo as competências necessárias a um acto pedagógico de qualidade, programado de maneira a potenciar as aprendizagens dos alunos.

Relativamente à área 1, e em relação ao planeamento, penso que as grandes evoluções se deram ao nível da diferenciação do ensino, na procura de potenciar a evolução dos alunos tendo em conta as suas características e competências pessoais. Já na avaliação, mais concretamente a AF, a inclusão dos alunos naquilo que era a sua avaliação apenas trouxe ganho. Tanto a mim enquanto professor como para os alunos, pois estes tinham a noção daquilo que lhes era exigido, facilitando todo o acto pedagógico. No que diz respeito à condução, felicito-me pelos ganhos. Claras foram as evoluções, em relação à instrução, organização das aulas e controlo da turma.

No que toca à área 2 considero este um estudo pertinente não só para o nosso agrupamento como para os demais, facto referido mais do que uma vez pelos intervenientes da discussão que sucedeu a apresentação do estudo. Embora, não tenham sido apresentadas soluções práticas para a comunidade, o debate mostrou a riqueza e a pertinência do nosso trabalho, uma vez que ficou bem patente a complexidade à volta do tema, e a necessidade de consciencialização dos problemas existentes e da importância da EEFM no 1º ciclo. Graças a este projeto foram grandes os ganhos ao nível de competências na investigação educacional. Foi possível verificar que existe grande relevância deste tipo de estudos investigação para o ensino.

Relativamente à área 3 os principais ganhos, e pelos quais me congratulo pelo investimento feito, são referentes à participação no núcleo de DE de ginástica. Sendo esta uma área onde não me sentia nada à vontade, hoje acredito que sou um professor competente na mesma.

Sobre a área 4 realço, o conhecimento adquirido sobre o real valor do DT e da importância deste não só para a turma, mas para o correcto funcionamento de uma escola.

Fazendo um *flashback* deste longo percurso, realço que para aqui chegar, várias foram as dificuldades ultrapassadas e sacrifícios que foram feitos. Existiram momentos de ceticismo e descrença, ocasiões em que ponderei abdicar deste sonho e desistir, contudo como escrevo no texto de abertura deste relatório, a vida é demasiado preciosa para passar ao lado dela, e com a ajuda daqueles que me são próximos aos poucos fui voltando a acreditar que era mesmo isto que queria conquistar.

É com um misto de sentimentos, de tristeza e de enorme satisfação que termino este estágio pedagógico. O desalento presente no semblante dos alunos das turmas orientadas por mim e pelos meus colegas do NEFMH da EBGC, e dos alunos integrantes do DE, principalmente das alunas mais novas revela que a aposta feita em termos de trabalho e de relacionamento com a comunidade estudantil foi valorizado. Estas pequenas vitórias ajudam a manter acesa a vontade de ser professor de EF, numa altura em que esse futuro parece cada vez mais distante.

Infiro assim, que as aptidões ganhas são tão importantes agora como para o meu futuro. Acredito ainda que estas, serão importantes não só para a minha vida de docente, mas também para mim enquanto ser humano que evolui e se desenvolve.

4. Bibliografia

Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física - Um olhar integrado. *Boletim SPEF*(32), pp. 121-133.

Brás, J. & Monteiro, J. (1998). A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*. XV (86

Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo.Revista de Ciências de Educação*(9), pp. 79-86.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

Couto, J. (2010). *A Expressão e Educação Físico-Motora no 1º Ciclo Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Escola superior de Desporto de Rio Maior – Instituto Politécnico de Santarém

Dias, L., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos*7. (pp. 73-102). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.

Guia de Estágio 2013/2014 do Mestrado no Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. (2013); Faculdade de Motricidade Humana. Não Publicado.

Jacinto, J., Comédias, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Saúde (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Edição: Ministério da Saúde.

Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem de Educação Física. Documento não publicado.

Ministério da Educação, D.G.I.D.C. (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Desporto Escolar

Mosston, M. & Ashworth, S. (2007). *Teaching physical education*, first online edition.

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.

Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira, *Pedagogia do Desporto. Estudos 7* (pp. 21-47). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Silva, M. (2007). *O director de turma e a gestão curricular no conselho de turma : consenso ou conflito? : Estudo do papel do director de turma em contextos sociais distintos na região centro do país*. Porto: Tese de Mestrado.

Teixeira, M. (2007). *Dificuldade no ensino, dos professores estagiários de educação física: sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Tese de Mestrado, FMH-UTL.

Zenhas, A. (2006). Director de turma – Perfil: procura-se. Consultado a 09-Jun-2014 do sítio: <http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=11967&langid=1>

5. Anexos

(Em CD, formato digital)